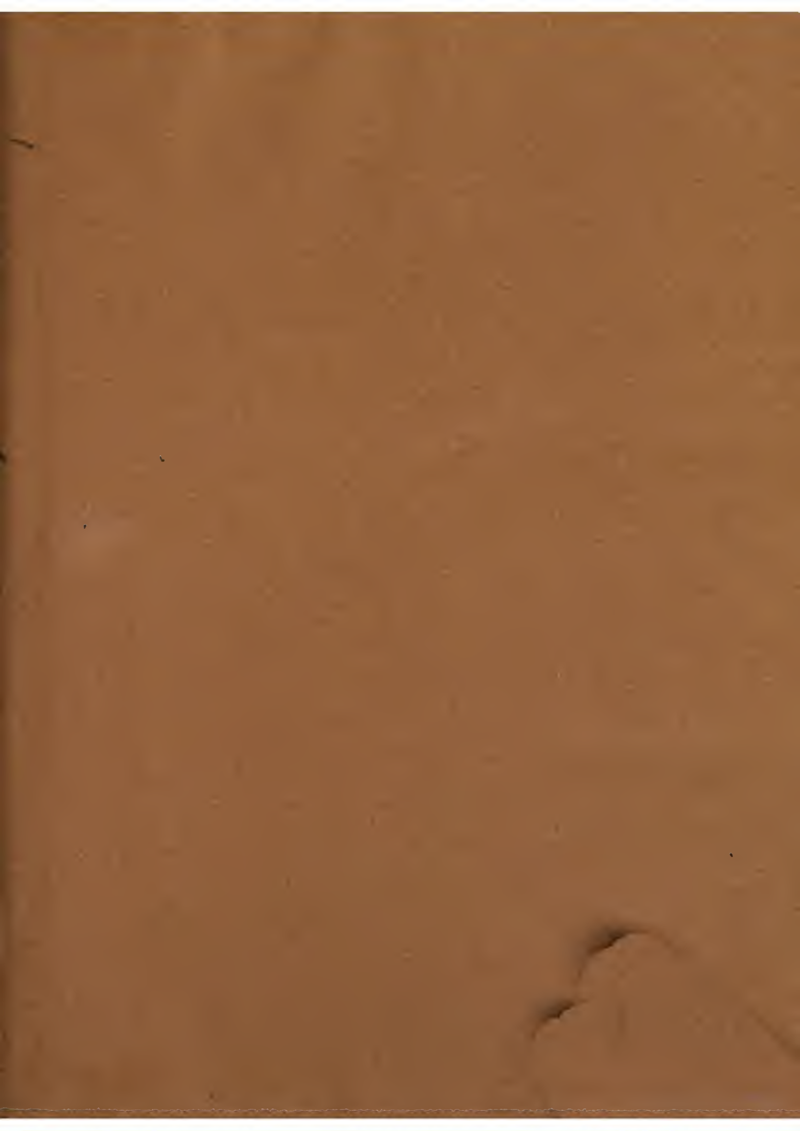
Paedagogium





PAEDAGOGIUM.

Monatsschrift

für

Erziehung und Unterricht.

Herausgegeben

von

Dr. Friedrich Dittes.

XII. Jahrgang, 1890.

Leipzig.
Verlag von Julius Klinkhardt.
1890.

Mitarbeiter des zwölften Jahrganges.

P. Asmussen in Leck (Schleswig). S. 349.
H. B. in B. S. 499.
Dr. J. Böhme in Hamburg. S. 141.
Dr Leo Burgerstein in Wien. S. 595.
Dr. Friedrich Dittes. S. 1, 545, 749, Rundschau, Literatur.
† J. G. Dreßler, Seminardirector in Bautzen. S. 409.
Alfred von Ehrmann in Baden bei Wien. S. 448.
Gustav Adolf Erdmann in Schloß Annaburg S. 39, 514.
Dr. J. Frohschammer, Professor an der Universität München. S. 209, 613.
A. Goerth, Schuldirector in Insterburg. S. 273.
Ludwig Göhring, Lehrer in Nürnberg. S. 105.
R. Gohr in Danzig. S. 681.
Dr. Ewald Haufe in Meran. S. 318.
O. Henkel, Rector in Parchim. S. 243.
Dr. M. Jahn in Leipzig. S. 161.
Wilhelm Jahn, Schuldirector in Dresden. S. 360.
Justus. S. 634.
Dr. Kießling in Leipzig. S. 232.
Richard Köhler in Wiesbaden. S. 297.
R. Krause in Wriezen a. O. S. 715.
G. A. Kretschmar, Oberlehrer emer. in Bautzen. S. 73, 341.
Dr. J. Kvacsala, Professor in Preßburg. S. 223, 238.
Landmann, Rector in Schwetz. S. 433.
Dr. Otto von Lühmann, Rechtsanwalt in Greifswald. S. 485.
Mittenzwey, Schuldirector in Leipzig-Lindenau. S. 508.
Dr. Willibald Nagl, Docent an der Universität Graz. S. 574.
Heinrich Neugeboren, Stadtprediger in Kronstadt (Siebenbürgen). S. 32.
E. Ohl in Gaarden bei Kiel. S. 308.
Egmont Pfalz in Leipzig. S. 232.
Theodor Schiltz, Institutsdirector in Antwerpen. S. 623.

Außerdem einige anonyme Autoren, ferner die Correspondenten der Rundschau und die Fachreferenten der Literatur.

Inhalt.

a. Nach der Reihenfolge verzeichnet.

---

b. Logisch geordnet.

I. Zur Grundlegung.

II. Zur historischen Pädagogik.

Seite

III. Über Schulerziehung, Unterricht und Unterrichtsanstalten.

IV. Zur Charakteristik des gegenwärtigen Schulwesens. Zeitgeschichtliches.

Literatur.

Alphabetisches Verzeichnis der Autoren (bez. Herausgeber) derjenigen Werke, welche im vorliegenden Jahrgang recensirt sind. Die beigesetzte Ziffer bezeichnet die Seite, auf der sich die Recension findet.

Entweder — oder.

Vom Herausgeber.

Der Kampf um die Schule dauert fort. In stetem Wechsel zwischen Angriff und Abwehr schwankt die Entscheidung. Auf beiden Seiten verzeichnet man Erfolge und Enttäuschungen, Siege und Niederlagen. Aber es sind keine endgiltigen Resultate, sondern nur ephemere Phasen einer Entwickelungskrisis, Durchgangspunkte einer stürmischen Bewegung, Episoden eines Dramas, Bruchstücke eines Culturprocesses, Haltestellen auf dem Wege zum Ziel, Vorspiele zu einer künftigen Ordnung der Gesellschaft. Ja: Ordnung der Gesellschaft und ein ihr entsprechender Zuschnitt des Bildungswesens, darauf läuft in der That der Schulkampf wie jede andere große Streitfrage unserer Zeit hinaus. Die Ordnung der Gesellschaft ist das Ziel aller, die mit klarem Bewusstsein an dem Kampfe um die Gestaltung des Unterrichtswesens theilnehmen. Daher erheben denn auch alle Parteien das gleiche Losungswort: „Wer die Schule hat, der hat die Zukunft"; und daher erklärt sich auch die außerordentliche Heftigkeit des Schulkampfes. Es handelt sich nicht um Kleinigkeiten, nicht um ein Weniger oder Mehr, sondern um eine entscheidende Verfügung über die Verfassung der Gesellschaft, um das ganze Wesen und Schicksal der Menschheit. Freiheit oder Knechtschaft, Entwickelung oder Verkümmerung, Fortschritt oder Rückschritt, moderne Bildung und Staatsordnung oder mittelalterliche Finsternis und Gewaltherrschaft — das ist die Frage. Hat eine kleine Minderheit von Menschen das Recht, sich über ihresgleichen zu erheben, sich eine höhere Würde, Weisheit und Macht anzumaßen, um die große Mehrheit ihrer Mitmenschen in Unwissenheit und Ohnmacht zu erhalten und dann beliebig zu leiten, zu beherrschen, zu unterdrücken und auszubeuten? Oder hat jedes Wesen, das Menschenantlitz trägt, das Recht, sich seiner Würde bewusst zu sein und seine Anlagen und Kräfte zu entwickeln, um als ein freies Glied der Gesellschaft den Idealen seines Geschlechtes nachzustreben?

Das ist die große Frage, um welche der Entscheidungskampf sich bewegt, die große Frage, aus welcher von jeher die gewaltigsten Erschütterungen im Leben der Völker entsprungen sind, und welche auch gegenwärtig den eigentlichen Angelpunkt aller socialen Gegensätze bildet, insbesondere aber im Schulkampfe zum Ausdruck kommt und demselben seine Tragweite und Wucht verleiht.

Schon vor zehn Jahren haben wir in einem kleinen Aufsatz unter dem Titel „Zeichen der Zeit“ auf diesen schroffen Gegensatz zweier Denkungsarten und Strebziele hingewiesen, wie er in der Encyklika Leo's XIII. vom 4. August 1879 (Aeterni Patris) hervorgetreten war (siehe „Paedagogium“ Jahrg. II, Heft 1, S. 70 ff.). Der römische Papst hatte der modernen Weltanschauung, Wissenschaft und Schule den Krieg erklärt und die Wiederherstellung der mittelalterlichen Satzungen, Einrichtungen und Zustände als das Programm der Kirche und als Aufgabe des Staates bezeichnet, weil er meinte, dass nur durch die Rückkehr in die Vergangenheit das Heil der Völker und die Throne der Fürsten sichere Stützen gewinnen könnten. Als mustergiltige Entwickelung seiner Leitgedanken bezeichnete Leo XIII. die Philosophie des Thomas von Aquino, welche er demgemäß kraft seiner Unfehlbarkeit und höchsten Autorität zur Lehrnorm der katholischen Kirche erhob. „Das Machtgebot des Papstes hat diese Thomistische Wissenschaft zunächst der gesammten Hierarchie als Richtschnur aufgedrungen, dem Episkopat und dem von diesem unbedingt abhängigen Clerus; dieser Clerus wiederum drängt sie dem Volke auf mit allen Grundsätzen und Forderungen, und vom Volke soll sie bei dessen Ausübung seiner politischen Rechte — die ihm der Liberalismus errungen hat — den Regierungen selbst aufgedrungen werden!“ (Frohschammer.)

Aber nicht blos die katholische Kirche, sondern die ganze Christenheit, ja den ganzen Erdkreis will der unfehlbare Statthalter Gottes beherrschen, und insbesondere betrachtet er auch die Seelen der Protestanten als ihm von Rechtswegen zugehörig. Und diese Ansprüche bleiben nicht ohne Erfolg. Die eifrige Propaganda, welche im Sinne derselben geübt wird, trägt Früchte, oft selbst da, wo man es am wenigsten erwarten sollte; insbesondere wird auch in der protestantischen Kirche, nach dem Muster der katholischen, die Glaubensfreiheit mehr und mehr unterdrückt, die Priesterherrschaft mehr und mehr befördert, so dass schließlich nicht viel übrig bleibt, was den deutschen Protestantismus vom römischen Katholicismus unterscheiden und die Wiedervereinigung der Christenheit zu Einer Herde unter Einem Hirten hindern könnte. Verdankt doch Leo XIII. auch gerade einem überwiegend

„protestantischen“ Reiche die bedeutendsten Erfolge in seinem Streben nach Wiedererlangung der Weltherrschaft. Auf dem Gebiete der Schulpolitik aber ist eben der steigende Einfluss des Papstthums die Grundursache der heftigen Bewegungen und Kämpfe. Offenbar haben die verheißungsvollen Worte Leo's XIII., die Kirche sei „eine Schule der Unterwürfigkeit“, und in diesem Sinne reiche er den Fürsten und Regierungen die Freundeshand — viel Anklang gefunden. Denn immer deutlicher tritt die Tendenz zu Tage, den Servilismus und Byzantinismus zur höchsten Tugend des modernen Staatsbürgers zu stempeln und zur Hauptaufgabe aller Erziehung (richtiger Abrichtung) und aller Bildungsanstalten zu erheben. Die große — nach unserem Ermessen verhängnisvolle — Rolle, welche Leo XIII. im Culturleben der Völker gewonnen hat, war eben dadurch ermöglicht, dass er das Glück hatte, ein zur Knechtschaft reifes Zeitalter vorzufinden, ein Zeitalter, in welchem die geistige und sittliche Erschlaffung und mit ihr die Sehnsucht nach Gängelung und Bevormundung bei einem gewichtigen Theile der Menschheit epidemisch geworden war.

Da aber trotz alledem das der Menschheit eingeborene Streben nach Freiheit und Selbstbestimmung auch in unseren Tagen noch nicht allerseits erloschen ist und gerade der schwerste Druck den stärksten Gegendruck erzeugt: so ist dem gegenwärtigen Zeitalter das oben bezeichnete „Entweder oder“ in schärfster Form als Lebensfrage gestellt, und es wird nicht eher Friede werden in der Gesellschaft, bis sie in dem einen oder anderen Sinne gelöst ist. Denn contradictorische Gegensätze können nicht nebeneinander bestehen, der eine muss den anderen überwinden. Wenigstens herrscht nunmehr volle Klarheit, um was es sich handelt. Nach dem maßgebenden Votum und Befehl Leo's XIII. hat sich die große Streitfrage in der Form zugespitzt: Soll Thomas von Aquino, der Mönch und Scholastiker des 13. Jahrhunderts, fortan die Geister beherrschen, oder soll das unendliche, nie ruhende Forschen des menschlichen Geistes nach Wahrheit und Recht, sowie die freie Selbstbestimmung der Individuen und Völker als Norm, Ziel und Maß aller Bildung, Erziehung und Cultur gelten? — Wer aber meint, so schlimm stehe es nicht, so schneidig sei die Frage nicht gestellt, eine ernstliche Gefahr bestehe nicht, oder ihn gehe das alles nichts an, seine Confession sei davon nicht berührt etc. — dem sagen wir: Du kennst die Verhältnisse und Zusammenhänge nicht, und erinnern ihn an das Wort Goethe's:

Den Teufel spürt das Völkchen nie,
Und wenn er sie beim Kragen hätte.

1*

Zum Glück hat endlich ein berufener Streiter den Fehdehandschuh Leo's XIII. aufgehoben und die Berechtigung des Thomascultus einer gründlichen Prüfung unterzogen. Es ist Professor J. Frohschammer in München, ein allseitig geschulter katholischer Theolog und einer der bedeutendsten Philosophen der Gegenwart, der sich übrigens den Lesern des „Paedagogiums“ durch eine Reihe vorzüglicher Aufsätze noch besonders bekannt gemacht hat. Die Darstellung und Kritik des Thomistischen Lehrsystems, wie er sie in seinem jüngsten, kürzlich erschienenen Werke*) ausgeführt hat, ist ein neuer glänzender Beweis der Gründlichkeit der Forschung, der Klarheit des Denkens, der Besonnenheit des Urtheils, der männlichen Charakterstärke, kurz all der Vorzüge, welche dieser hervorragende Geist seit mehr als einem Menschenalter reichlich bewährt hat; und kaum hätte ein anderer eine so gelungene Würdigung des wiedererweckten Scholastikers liefern können, wie sie uns nun vorliegt. In den sechs Hauptabschnitten des Werkes werden nacheinander die Erkenntnislehre, die Bestimmung des Verhältnisses zwischen Philosophie und Theologie, ferner die Gotteslehre, die Naturphilosophie, die Psychologie (Anthropologie), endlich die Ethik und Politik (Verhältnis von Staat und Kirche), wie sie in Thomas' Schriften vorliegen, dargestellt und beleuchtet. Das Resultat ist, dass Thomas zwar einer der tüchtigsten Gelehrten seiner Zeit, jedoch in vielfachen Irrthümern befangen war, dass er von der modernen Wissenschaft weit überholt ist, und dass eben darum seine Lehre keineswegs als Maßstab der richtigen Einsicht gelten, vielmehr, wenn sie als solcher aufgestellt wird, nur zur Verwirrung der Geister und zum Hemmschuh der Wissenschaft werden kann. „Vom Standpunkt seiner Zeit und seiner Verhältnisse aus betrachtet, ist die höchste Achtung für ihn zu hegen; denn er hat für Erkenntnis der Wahrheit in unermüdlicher, großartiger Geistesarbeit geleistet, was in jener Zeit möglich war, wenn er sich auch nicht über die allgemeine geistige Gebundenheit und Richtung des kirchlich-religiösen und geistigen Lebens zu erheben vermochte... Was sich unter den gegebenen Umständen aus dem gegebenen kirchlichen und scholastischen Material machen ließ, hat Thomas in hervorragender Weise ausgeführt, und wie verfehlt auch vieles in seiner Philosophie der unbefangenen Prüfung sich darstellt, so verdient doch sein ernstes Streben und seine große Arbeit während eines verhältnismäßig kurzen Lebens unsere Anerkennung, ja Bewunderung, wie

---

*) Die Philosophie des Thomas von Aquino kritisch gewürdigt von J. Frohschammer. Leipzig 1889, F. A. Brockhaus. XX u. 537 Seiten.

sie jedem dem Streben nach Wahrheit unter Opfern und Anstrengungen gewidmeten Leben gebürt ... Über seine Zeitrichtung und seine Bildungsweise hat er sich eben nicht zu erheben vermocht in ursprünglicher, vorwärtsstrebender Geisteskraft — wie es etwa sein bedeutenderer Zeitgenosse, der Franciscaner Roger Bacon, zu thun vermochte... Mehr Originalität und Geistesfreiheit hätten seinem Werke eine hervorragende Stellung und Wirksamkeit nicht eingebracht, würden ihm im Gegentheil schlimme Tage bereitet haben — wie dies der genannte Bacon erfuhr, der einen großen Theil seines Lebens im Gefängnisse gehalten wurde wegen seiner wissenschaftlichen Strebsamkeit und Originalität."

Das ist in wenigen Worten der wirkliche Sachverhalt, die wahre culturgeschichtliche Stellung des Thomas von Aquino. Hätte man ihn in derselben belassen, so unterstünde er einfach der historischen Forschung und Kritik, wie jeder andere hervorragende Gelehrte der Vergangenheit. Allein er ist nun durch päpstliches Machtgebot hoch über seine eigentliche Bedeutung erhoben; seine Lehre soll nicht ein bloßes Glied in der Kette des culturhistorischen Entwickelungsprocesses sein, sondern ein abschließendes und endgiltiges Ergebnis desselben, ja, eine bindende Norm für alle weitere Geistesarbeit und zugleich für die allerwichtigsten Lebensverhältnisse. „Thomas hat sicher darauf selbst keinen Anspruch erhoben, wie ihm in der That solche Geltung weder während seines Lebens noch alsbald nach seinem Tode zugestanden wurde, da er im Gegentheil viel Widerspruch erfuhr und manchen seiner Ansichten bald nach seinem Tode sogenannte kirchliche Censur nicht erspart blieb... Er hat es sich nicht einfallen lassen, dass er einmal in seiner Kirche werde aufgestellt werden als philosophisches Idol für alle Jünger der Philosophie, als Popanz für die unphilosophische Menge und als Hemmschuh für alle ernste, weiter strebende Wissenschaft, wie dieś jetzt geschieht."

Somit stehen wir also keineswegs blos vor wissenschaftlichen Problemen und Untersuchungen, sondern vor den bedeutsamsten Lebensfragen. „Es handelt sich unter den jetzigen Umständen nicht mehr blos um die Kritik eines theoretischen Systems, wie anderen Theorien gegenüber, sondern zugleich um Bekämpfung einer praktischen Macht, die Thomas mit seiner Philosophie erlangt hat, seitdem er officiell zum Heerführer jener scholastischen Streiter erhoben ist, durch welche das Papstthum im Bunde mit dem Jesuitismus einen Kampf auf Leben und Tod gegen die ganze moderne Philosophie, ja Wissenschaft überhaupt und gegen die moderne Civilisation begonnen

hat, um sie zu vernichten und die päpstliche Weltherrschaft des Mittelalters wiederherzustellen — dem modernen Culturstaat zum Trotz."

Und so ist es gar sehr geboten, das Thomistische und nunmehr officiell katholische Lehrsystem wenigstens in den Grundzügen kurz zu betrachten. Die Erkenntnislehre, wie sie Thomas vorfand, in der Hauptsache dem Aristoteles entlehnt, einseitig in der Auffassung vom Wesen und Leben der Seele, der modernen Wissenschaft, namentlich der Anatomie und Physiologie der Sinne, sowie der philosophischen Kritik entbehrend und in einem unhaltbaren Fachwerk erdichteter Seelenvermögen befangen, wurde unter den Händen des Scholastikers nicht nur durch ihren peinlichen und kleinlichen Formalismus zu einer beengenden Zwangsjacke des denkenden Geistes, zur Quelle schablonenhafter Oberflächlichkeit, unfruchtbarer Spitzfindigkeiten und blendender Trugschlüsse, sondern durch Aufnahme einer kirchlichen Satzung über das Verhältnis zwischen Philosophie und Theologie geradezu zum Hindernis der freien Forschung. Diese Satzung und leitende Norm der Thomistischen Erkenntnislehre heißt: die Philosophie ist die Magd (Ancilla) der Theologie. Jene hat sich in den Grenzen zu halten, welche ihr diese zieht, hat das als unumstößliche Wahrheit anzuerkennen, was die Kirche lehrt; ihr Dienst besteht nur darin, den theologischen Satzungen eine schulgemäße Form zu geben, sie anzubahnen und zu stützen, ihnen das Ansehen wahrer Lehrsätze, „den Schein wissenschaftlicher Begründung" zu verleihen, sie in ein System zu bringen etc., kurz: die Aufgabe der dienenden Magd ist eine blos formale Bearbeitung der von der Herrin festgestellten materialen Wahrheit. Eine selbstständige Philosophie, ein freies Denken nach den Gesetzen der Vernunft, kann und darf es nicht geben.

Dass unter solchen Voraussetzungen eine gesunde Naturphilosophie und eine autonome Wissenschaft überhaupt nicht möglich war und ist, liegt auf der Hand. Hierzu kommt, dass das Mittelalter in einer grundfalschen Astronomie befangen war, dass es eine eigentliche Chemie und Physik gar nicht kannte, ebenso von der modernen Geologie und Biologie nichts wusste, also weder imstande war, einen mechanischen oder organischen Naturprocess richtig aufzufassen, noch die Entwickelung der Erde oder des Sonnensystems zum Gegenstande ernster Forschung zu machen; dass ferner in jener Zeit die Ethnographie und die Geschichte des Menschengeschlechtes nicht nur höchst lückenhaft, sondern auch mit allerlei Irrthümern, Vorurtheilen und Fabeln versetzt war. Und bei alledem wurden von der Kirche, d. h. von der herrschenden orthodoxen Partei, der Thomas angehörte, nicht

nur alle Reformen abgelehnt, sondern auch die wenigen Männer, welche Wandel zu schaffen und einen Fortschritt anzubahnen fähig und gewillt waren, mit unerbittlicher Härte niedergehalten und verfolgt. Hierzu kam ferner der Glaube an allerlei Wunder, an unmittelbare Eingriffe Gottes, des Teufels und anderer metaphysischer Wesen in die Naturvorgänge und in die Seelen der Menschen. Die Scholastik basirte nicht sowol auf Thatsachen als auf gemachten Begriffen, Voraussetzungen und Postulaten. Wie konnte es da zu einer unbefangenen Weltanschauung, zu einer rationalen Psychologie, überhaupt zu einer Wissenschaft kommen, die noch heute Wert hätte? Der ganze Thomistische Standpunkt ist eben vollständig veraltet, und heute muss er entweder grundsätzlich abgelehnt oder es muss ihm Vernunft und Wissenschaft zum Opfer gebracht werden.

Was endlich die Politik des Thomas betrifft, so ist auch sie nur eine Consequenz seiner hierarchischen Parteistellung. Die Kirche und Kirchengewalt stammt unmittelbar von Gott her; der Staat und die Staatsgewalt sind wol auch göttlichen Ursprunges, aber nur mittelbar. „Und zwar ist das Volk selbst das Organ oder Mittel, durch welches Gott den Staat ins Dasein gerufen hat, und die Verfassung des Staates wie die Regierungsgewalt stammt also zunächst vom Volke selbst, dem eben darum auch das Recht zukommt, gegen den Missbrauch der übertragenen Gewalt sich zu erheben und allenfalls auch die Verfassung zu ändern, wenn die Umstände es fordern.“ Über dem Volk und dem Staat steht aber die Kirche, repräsentirt durch das geistliche Oberhaupt, den Papst, dem allein absolute Herrschergewalt zusteht, und dem gegenüber, als direct von Gott gesetzt, auch das Volk, das sich unter Umständen gegen die weltliche Gewalt erheben darf, schlechthin nichts zu sagen hat. Der Staat ist das dienende Organ für die Zwecke der Kirche; als weltlicher Arm (brachium saeculare) hat er die von der Kirche verhängten Zwangsmaßregeln und Strafen durchzuführen. „Eine Verhältnisbestimmung, wodurch beide, Kirche und Staat, zugleich beeinträchtigt, in ihrer wahren Wirksamkeit und reinen Bethätigung ihres Wesens gehemmt werden. Die Kirche wird verweltlicht, der Staat zum Kirchendiener gemacht und in seinem freien Streben nach Verwirklichung der Humanitätsidee gehemmt. Die Kirche verliert ihre wahre innere Religiosität, der Staat die Möglichkeit, alle natürlichen Kräfte, insbesondere die geistigen, zu voller Entfaltung und Verwertung zum Wol des Ganzen und der Einzelnen zu bringen.“ Das ist der Kern und die praktische Bedeutung der Staatslehre, welche jetzt wieder, wie einst im Mittelalter, zur Geltung gebracht werden soll.

Wie aber die geplante kirchliche Beherrschung des geistigen Lebens im großen und ganzen beschaffen ist, in die gesammte moderne Cultur eingreift und das Schicksal der Völker berührt, darüber seien noch einige Bemerkungen Frohschammers angeführt. „Will man Einheit und Unveränderlichkeit in der Philosophie, so ist dies nur möglich dadurch, dass man alle freie, lebendige Forschung verbietet und hindert und ein System zur philosophischen Dogmatik macht, wie es jetzt mit der Thomistischen Philosophie geschehen soll. Statt dessen sollte man lieber endlich daran denken, auch im religiösen Gebiete von dem Formelzwang der fixirten Satzungen und Dogmen abzulassen. Solche unveränderliche Feststellungen als absolut Giltiges und Übernatürliches passen in den lebendigen Fluss des geistigen Lebens der Menschheit nicht herein und können nur mit Zwang und Gewalt eingeführt und erhalten werden... Dass damit der Vernunft und Philosophie die gebürende Ehre gegeben werde, ist nur Schein; denn sie bleiben dem Glauben unterworfen, der selbst nicht eigentlich als Sache der Vernunft, sondern des (subjectiven) Willens betrachtet wird. Daher dieser Glaube hauptsächlich nur in Unterwerfung besteht und nur durch Unterdrückung der Vernunft erhalten werden kann. Diese wird darum beständig herabgesetzt, mit ihrer Thätigkeit verdächtigt und der Geringschätzung preisgegeben. Kein Wunder daher, dass die Menschen im allgemeinen so wenig ihrer Vernunft folgen mögen und gleich Kindern fortwährend irgend eines Popanzes bedürfen, wenn sie auch nur zu einigermaßen vernünftigem und sittlichem Verhalten gebracht werden sollen... Wie viel Unheil dies über die Menschheit gebracht, lehrt die Geschichte der Religionsverfolgungen und Religionskriege. Man sollte die Menschen vielmehr anleiten, auch in diesem Gebiete den Dünkel abzulegen, allein in absoluter Weise die Wahrheit zu besitzen, während alle übrigen Millionen von Menschen elendiglich im Irrthum wandeln, ein Dünkel und Hochmuth, der zugleich zu Verachtung, zu Hass und Verfolgung der Andersgläubigen treibt, das Grundgebot des Christenthums, die Nächstenliebe missachten lässt und veranlasst hat und noch veranlasst, dass die Religion, auch die christliche, die ein Segen und ein Glück für die Menschheit sein sollte, so vielfach zum Fluch und Unheil geworden ist."

Mit welchem Eifer und Fanatismus diese unheilvolle Richtung in der Gegenwart wieder befördert und gepflegt wird — seit der Encyklika Leo's XIII. und der Canonisirung des Thomistischen Systems — das lehren Hunderte von Volksversammlungen unter clericaler Leitung, und das lehrt insbesondere der beispiellos wüthende Kampf, den die

Ultramontanen und ihre Geistesverwandten aller Confessionen gegen die moderne Volksschule führen, um die Menschen wieder von Jugend auf unter den Krummstab und unter das Joch der Tyrannen zweiten und dritten Ranges zu beugen. Es ist ein Compagniegeschäft zur gemeinsamen Unterwerfung und Ausbeutung der großen Mehrheit durch eine kleine, aber mächtige, listige und herzlose Minderheit.

Selbstverständlich müssen zu diesem Werke auch alle leitenden Organe der Gesellschaft, wie sie aus den höheren und höchsten Schulen hervorgehen, gehörig vorgebildet werden, weshalb der Sturm und die Eroberungssucht der Rückschrittspartei wie auf die Volksschule, so auch auf die Universität gerichtet ist; was dazwischen liegt, hat nicht gleiche Bedeutung und wird schließlich den Siegern ohne große Mühe zufallen. Die Hochschulen sollen (gleich den Volksschulen) schleunigst dem geistlichen Einfluss geöffnet, womöglich ihm völlig unterworfen werden; selbst „protestantische“ Theologen und Staatsmänner arbeiten — wenn auch behutsam — in dieser Richtung. Ganz unverhüllt aber sprechen die Jünger und Apostel der Schule des Thomas von Aquino ihre Herzensmeinung aus. Die ganze moderne Wissenschaft leiten sie ab aus „viehischer Versunkenheit, Leidenschaft, Sinnenlust und Gotteshass“, und demgemäß sind ihnen „alle modernen Forscher in Natur, Geschichte und Philosophie, die nicht der Kirche sich unterwerfen, deren Resultate nicht mit kirchlichen Satzungen und Ansprüchen übereinstimmen, eigentlich nichts anderes als Bösewichter, Verbrecher gegen Gott, die an Leib und Leben gestraft werden sollten, wie ehemals, wenn es nur möglich wäre.“ Und wie sie sich des „Volkes“, das nach ihrer (Thomistischen) Theorie über der Staatsgewalt, aber unter kirchlicher Autorität und Leitung steht, zu bedienen wissen, um auch die Hochwarten der Wissenschaft zu beherrschen, darüber sagt Frohschammer: „Haben wir es doch schon erlebt, dass durch die Majorität der Stimmen ungebildeter, von Philosophie absolut nichts verstehender Volksvertreter unter clericaler Führung bestimmt wurde, welche Philosophie an der Universität gelehrt werden müsse, resp. dass die scholastische Philosophie (des Thomas) daselbst zu lehren sei, da das katholische Volk ein Recht habe, dies zu fordern. Das Cultusministerium konnte nicht umhin, dieser Forderung zu willfahren, da die nöthigen Mittel für die Professur nur unter dieser Bedingung Gewährung finden sollten.*) Nachdem dieses Recht des katholischen Volkes bezüglich

*) Wäre es da nicht besser gewesen, auf die Mittel zu verzichten und damit auch auf die Professur? D.

der Philosophie glücklich zur Geltung gebracht ward, musste und muss dasselbe auch bezüglich der Geschichte geschehen, da auch für diese das katholische Volk fordern könnte, dass sie katholisch gelehrt werde, d. h. nicht den Thatsachen gemäss, sondern wie der katholische Standpunkt es fordert und die kirchliche Autorität es vorschreibt. Bald wird ähnliches wol auch noch in Beziehung auf andere Wissenschaften geschehen — sicher mit demselben Rechte.“ Dann wird man als normale Leistung der Hochschule bezeichnen können: patentirte Bornirtheit mit wüthendem Fanatismus. Was soll unter solchen Umständen aus dem famosen Satze in unseren Staatsverfassungen werden: „Die Wissenschaft und ihre Lehre ist frei!“ Wollen wir keine Heuchler sein und keine Heuchler erziehen, so müssen wir ihn entweder streichen, oder wir müssen die kirchliche Bevormundung der Wissenschaft stricte zurückweisen. Der landläufige Liberalismus will freilich lieber laviren und pactiren, statt sich zu einer ernsten That aufzuraffen, womit er sich denn selbst vernichtet. „Der Liberalismus wird dann zum Dank für die Errungenschaften, die er dem Volke in schwerem Ringen, mit Gefahren und Opfern erkämpft hat, eben durch den Gebrauch dieser Errungenschaften von Seite des Volkes unter Führung des Clerus wieder unter den Druck, in das Joch der Hierarchie kommen.“ Möge er sich also vor allen Dingen genau unterrichten, um was es sich in unserer Zeit eigentlich handelt, damit er nicht, wie bisher, aus Unkenntnis, Einbildung und übermäßiger Selbstschätzung die Gefährlichkeit und die Macht des Gegners unterschätze. Ein vorzügliches Mittel zur Belehrung in dieser Hinsicht ist das Werk Frohschammers, aus welchem wir hoffentlich genug mitgetheilt haben, um zu einem eingehenden Studium anzureizen.

Eine besonders wichtige Rolle in der Lösung der vorliegenden Schul-, Bildungs-, Cultur- und Lebensfrage fällt zweifellos dem Deutschen Reiche zu, weshalb wir noch ein letztes Wort Frohschammers hier anführen wollen. Er sagt, die folgenschwere Bedeutung der großen Zeitfrage gelte „in verschärfter Weise für das deutsche Reich und Volk“, und fügt bei: „Durch Einführung und unbedingtes Geltendmachen der Thomistischen Grundsätze bei dem katholischen Volke werden nothwendig die confessionellen Gegensätze immer mehr geschärft, und nicht blos durch den Gegensatz von Staat und Kirche, sowie von Reaction und Liberalismus Reich und Volk immer mehr gespalten, sondern vor allem durch Religion und Confession werden zwei fast gleiche Theile des deutschen Volkes immer mehr gegeneinandergehetzt und mit Erbitterung gegeneinander erfüllt, ein Umstand, der

nicht blos die Macht des Papstthums in Deutschland immer mehr erhöht, sondern auch den äußeren Feinden des deutschen Volkes im Osten und besonders im Westen nur sehr willkommen sein kann." —

Möge denn ein jeder, welcher in dieser Zeit eine gesellschaftliche Stellung einnimmt, jeder, der im Ganzen leben und etwas bedeuten will, jeder insbesondere, der an der Erziehung des Volkes mitwirkt, sei es in der Elementarclasse oder im akademischen Hörsaale, sich entscheiden, ob er der Knechtschaft oder der Freiheit zum Siege verhelfen will, ob er der neuen Verwelschung unseres Volkes, der ärgsten, welche je geplant wurde, oder dem Genius der deutschen Nation folgen will, wie er durch unsere Geistesheroen, durch Lessing und Schiller und ihre Vorläufer und Nachfolger, zu uns geredet hat. Und wenn uns ein Thomas von Aquino als der Leitstern einer neuen Culturperiode gepriesen wird, so wollen wir uns erinnern, dass diese Periode weit hinter uns liegt, und dass ein Martin Luther im Rückblick auf dieselbe gesprochen hat: „Wir sind leider lange genug in Finsternis verfaulet und verdorben, wir sind leider allzulange genug deutsche Bestien gewesen: lasset uns auch einmal der Vernunft brauchen!" — Oder hat Luther neben Thomas und seinen Geistesverwandten für das deutsche Volk nichts mehr zu bedeuten? — Fortschritt oder Rückschritt, Licht oder Finsternis, Freiheit oder Knechtschaft, Ehre oder Schande, Heil oder Verderben — das ist die Frage. Sie ist in aller Schärfe gestellt, wir müssen uns entscheiden. Entweder — oder! —

Ein Stück aus dem Moralunterricht der Volksschule Frankreichs.

Von Schulinspector Wyß-Burgdorf (Schweiz).

Die Vereinigten Staaten von Nordamerika, Frankreich und Italien haben bekanntlich den Religionsunterricht aus dem Programm der Volksschule gestrichen. Das Gleiche haben bis jetzt drei Cantone der Schweiz gethan.

Als Ersatz für den Religionsunterricht ist in den betreffenden Ländern der „Moralunterricht“ in die Schule des Volkes und natürlich auch in das Programm der Seminarien eingeführt. Diesen Moralunterricht betrachtet man nun als die wirkliche „Krone der Volksschule“.*)

Wie mag dieser Unterricht aussehen? So fragt sich wol mancher deutsche Schulmann.

Hierauf zu antworten gebe ich die Übersetzung des III. Capitels aus dem 3. Theile des Schulbüchleins von Compayré: „Éléments d'Instruction morale.“ Nachdem im 1. Theil behandelt worden ist: „Die Familie und die Schule“, im 2. Theil: „Die Gesellschaft und das Vaterland“, behandelt der 3. Theil: „Die menschliche Natur und die Moral.“

Das III. Capitel dieses Theiles heißt nun: „Die Pflichten des Menschen gegen sich selbst.“

1. Lection. Eintheilung der Selbstpflichten.

(Anmerkung: Das als Lehrmittel eingeführte Moralbüchlein der Schüler enthält folgendes Gespräch, das wie ein Lesestück behandelt wird:)

*) Zur Beruhigung der Diener der Kirche theilen wir mit, dass in den betreffenden Ländern das Gesetz wöchentlich drei Stunden einräumt zur Ertheilung des Religionsunterrichtes, der aber durch die Organe der Kirche gegeben wird. Statt eines Religionsunterrichtes gibt der Lehrer den Moralunterricht. Man handelt also ganz nach dem Wort Christi: „Gebt dem Kaiser, was des Kaisers, und Gott, was Gottes ist!“ Das heißt: Gebt dem Staat, was dem Staate gehört, und der Kirche was der Kirche gehört.

Lehrer: Was versteht man im allgemeinen unter Pflicht?

Schüler: Unter Pflicht versteht man die innere Nöthigung, unserer Vernunft, unserem Gewissen zu gehorchen.

L.: Was befiehlt uns die Vernunft?

Sch.: Sie befiehlt uns, das zu thun, was unserer Bestimmung gemäß ist.

L.: Diese Bestimmung ist aber eine zusammengesetzte. Bevor ihr in der Gesellschaft und für andere lebt, habt ihr für euch selbst zu leben; ihr habt auch eine individuelle Bestimmung. Und worin besteht diese?

(Der Schüler schweigt.)

L.: Gegenüber anderen Menschen habt ihr, zwei Gruppen von Pflichten: 1. Vorerst habt ihr alle Rechte eurer Mitmenschen zu achten, also ihre Freiheit, ihr Eigenthum, ihre Ehre etc., oder mit Einem Wort: Ihr sollt ihnen nicht schaden. 2. Und dann habt ihr in allen Fällen, wo sie eurer Unterstützung bedürfen, zu helfen, sollt ihnen Wolwollen erzeigen, ihnen überhaupt möglichst viel Gutes thun. Habt ihr vielleicht auch ähnliche Gruppen von Pflichten gegen euch selbst?

Sch.: Ich bin mir selber schuldig, das alles zu meiden, was mir schadet, und das zu thun, was mir nützt.

L.: Ohne Zweifel! Aber welches sind die wahrhaft nützlichen und die wahrhaft schädlichen Dinge?

(Der Schüler schweigt.)

L.: Um die Antwort zu finden, bedenkt zuerst, dass ihr einen Körper und eine Seele habt, dass der Körper das Werkzeug der Seele ist. Könnt ihr zuerst sagen, welches die körperlichen Vorzüge sind?

Sch.: Unzweifelhaft sind es die Gesundheit, die Kraft und die Gewandtheit.

L.: Kennt ihr auch die Vorzüge der Seele?

Sch.: Dahin gehört, fähig und unterrichtet zu sein . . . . .

L.: Und überdies empfänglich für alle guten Gefühle. Z. B. sollt ihr auch muthig sein, denn das Leben bietet viele Gefahren und Schmerzen, die zu überwinden sind. Wir sehen also, dass der Mensch Pflichten gegen den Körper und Pflichten gegen seine Seele hat. Im geistigen Leben unterscheiden wir nun drei Fähigkeiten: Erkennen, Fühlen, Wollen. Also habt ihr auch Pflichten gegen eure Erkenntniskraft, gegen euer Gefühlsleben und gegen euer Willensleben, euern Charakter. — (Nach der Behandlung dieses Stückes ist der Schüler anzuhalten, die Selbstpflichten einzutheilen und verschiedene hierauf

bezügliche Fragen schriftlich zu beantworten, wie z. B. folgende: Welcher Mensch kann die socialen Pflichten besser erfüllen, der, welcher persönliche Tugenden besitzt, oder der, welcher solche nicht besitzt?)

2. Lection: Pflichten gegen den Körper.

Lehrer: In einem benachbarten Dorfe fand vor kurzem eine Recrutenaushebung statt. Ein verdorbener Mensch, der nicht unter die Soldaten wollte, hatte sich zwei Finger abgeschnitten, damit er zum Militärdienst als untüchtig erklärt werde. Natürlich wurde er zu langer Gefängnishaft verurtheilt, was noch schlimmer war als der Dienst im Regiment. Dieser Unglückliche hatte nicht nur die Pflichten gegen sein Vaterland verletzt, sondern auch die Pflichten gegen sich selbst; denn durch diese Selbstverstümmelung hatte er sich zu vielen Arbeiten untauglich gemacht und sich der Armut ausgesetzt.

Es gibt sogar Unglückliche und Verirrte, die Hand an ihr eigenes Leben legen. Zu schwach, die Unannehmlichkeiten des Lebens zu tragen, entziehen sie sich durch den Tod der Erfüllung ihrer Pflichten. Sie gleichen einem Soldaten, der desertirt. Der Selbstmord ist nur der Ausgang eines verfehlten Lebens, der letzte und größte Fehler einer langen Reihe von Fehlern. Die Liebe zum Leben verlässt nur die, welche das Leben falsch angewendet haben.

Es gibt aber auch Menschen, die sich dadurch strafbar machen, dass sie einen langsamen Selbstmord begehen, indem sie sich Ausschweifungen erlauben oder durch Nachlässigkeit ihre Existenz gefährden.

Es ist aber des Menschen Pflicht, sein Leben zu verlängern, und er sollte es auf hundert Jahre bringen!

Schüler: Das hängt aber nicht von uns ab.

L.: Ihr irrt euch! Zum Theil hängt es von euerm Betragen ab. Die Erfahrung lehrt den Menschen, seine Gesundheit zu stärken und die Zahl der Krankheiten zu vermindern.

Sch.: Welches sind denn die Mittel dazu?

L.: Das erste ist die Gesundheitslehre, und das zweite ist die Gymnastik. Die Gesundheitslehre lehrt uns die Kunst, unsere Gesundheit zu erhalten, besonders empfiehlt sie uns die Reinlichkeit und Nüchternheit. Nichts ist so gesund, als seinen Körper, seine Kleider, seine Wohnung reinlich zu erhalten; und nichts ist verderblicher als die Unmäßigkeit im Essen, Trinken und Rauchen. — Die Gymnastik aber lehrt uns, die physischen Kräfte zu entwickeln. In den Städten befindet sich heute in jedem Schulhause auch ein Turnsaal. Die Gym-

nastik ist ein Theil der Erziehung. Die körperlichen Übungen stärken die Muskeln, fördern die Gewandtheit und kräftigen den Geist. — (An diese Lection knüpft sich die Beantwortung von Fragen, wie z. B.: Aus welchen Gründen ist der Selbstmord ein Verbrechen? Kann der Mensch, der sich schlecht aufführt, seiner Familie, seinem Vaterlande große Dienste leisten? Welche Fehler sind der Gegensatz von Reinlichkeit und Nüchternheit? Welches sind ihre Folgen? . . .)

3. Lection: Nüchternheit, Mäßigkeit.

Lehrer: Den großen Nutzen der Mäßigkeit lernt ihr am besten aus einem Beispiel kennen. Hört darum die Geschichte von dem Venezianer Cornaro.

Cornaro wurde im Jahre 1466 geboren und starb im Jahre 1565, also im Alter von 99 Jahren. Und doch war er in seinem 35. Jahre so schwach, so kränklich, dass die Ärzte ihn für verloren hielten, wenn er nicht seine Lebensweise ändern würde. Er änderte sie aber sofort; denn er sagte: „Der Gedanke, zu sterben, ist mir sehr unangenehm."

Von diesem Augenblick an lebte er äußerst mäßig. Er nahm täglich nur eine geringe Menge von Nahrung und Getränken zu sich und wog sich dieselben mit einer genauen Wage sogar vor. Dank dieser Lebensweise hat er ohne Krankheit und ohne Kränklichkeit ein so hohes Alter erreicht. Noch im Alter von 91 Jahren schrieb er acht Stunden per Tag und brachte den Rest des Tages mit Spazieren zu.

Natürlich wäre es thöricht, die gleiche strenge Lebensweise jedermann vorzuschreiben. Es gibt kräftige Naturen, die mehr Nahrung nöthig haben. Aber die Geschichte von Cornaro zeigt uns doch, wieviel die Mäßigkeit vermag. — (An diese Lection knüpft sich wieder die Beantwortung von verschiedenen Fragen. Die Schüler machen einen Aufsatz über das Wort von Mirabeau: „Die Gesundheit ist das nothwendigste Werkzeug, um auf Erden etwas Rechtes zu leisten.")

4. Lection: Pflege der Intelligenz.

Lehrer: Von allen Pflichten, die der Mensch gegen seine Seele zu erfüllen hat, ist die Bildung der Intelligenz die wichtigste. Durch diese erwerbt ihr euch die Tugend der Weisheit.

Die Zeiten sind vorbei, da die Unwissenheit erlaubt oder gar empfohlen war, oder da man sie als Bedingung der Tugend ausgab, während man wusste, dass sie nur ein Werkzeug der Unterjochung ist. Die Einsicht, die Belehrung befreit euch. Der Unwissende ist wie ein Blinder, ein Opfer allen denjenigen gegenüber, die ihn leiten wollen. Pflegt also eure Intelligenz, so vermehrt ihre eure Freiheit.

Im weiteren befreit euch die Einsicht auch von den Vorurtheilen und dem Aberglauben, die zwei Geißeln der Menschheit sind. Der Unwissende ist das Opfer einer Menge von Irrthümern, die seine Existenz trüben; er glaubt an die Zauberei, fürchtet die Kometen etc.

Im ferneren erzieht euch der Unterricht auch in sittlicher Beziehung, er moralisirt euch. Eine erleuchtete Intelligenz kann den schlimmen Gewohnheiten leichter widerstehen. Viele Vergehen sind oft nur eine Folge des Müßiggangs und der Langweile. Glücklich ist darum der unterrichtete und erleuchtete Mensch, der das Lesen eines guten Buches der Weinflasche vorzieht.

Endlich gewinnt ihr durch die Bildung der Intelligenz die Sicherheit des Urtheils, den verständigen, praktischen Sinn, die Klugheit und die Weisheit. Der kluge Mann denkt vor jeder Handlung an die Folgen, er leitet seine Geschäfte mit Geschicklichkeit zu gutem Erfolg.

Aber nicht nur um des Erfolges willen muss man die Bildung der Intelligenz anstreben, sondern auch um ihrer selbst willen. Sie ist ein Gut an sich.

Freilich kann es sich nicht darum handeln, aus jedem Bürger einen Gelehrten zu machen. Aber jeder soll nach Maßgabe seiner Kräfte sich unterrichten und soll jede Gelegenheit benutzen, sich zu belehren. Diese Gelegenheiten bieten sich auch in der neueren Zeit immer häufiger. — (Anschließend sind folgende Fragen zu beantworten: Welches sind die Folgen der Unwissenheit? Welches sind die Vortheile der Einsicht? Welches sind die schlimmen Folgen der Thorheit? Erkläre das Wort von Pascal: „Lasst uns darauf hinarbeiten richtig zu denken; das ist das Princip der Moral.“)

5. Lection: Die Tugend der Mäßigung.

Lehrer: Die Intelligenz lässt uns denken; das Gefühl lässt uns lieben. Wie die Unwissenheit ein Fehler der Intelligenz ist, so ist die Kälte oder die Leidenschaft ein Fehler des Gefühls.

Lernt zu lieben alles, was gut ist! Bildet euer Herz zur Liebe für eure Familie, für das Vaterland, die Menschheit! Lernt auch das zu bewundern, was schön ist! Nichts erhebt mehr das Gemüth des Menschen als das Schöne, z. B. erweckt das Anschauen eines schönen Dramas die edlen und patriotischen Gefühle.

Aber eine sehr wichtige Pflicht besteht darin, unsere Gefühle und Leidenschaften zu mäßigen, unsere Wünsche zu beherrschen, die Begierden zu meiden. Dies ist die Pflicht der Mäßigung, der Selbstbeherrschung.

Die Mäßigung bezieht sich nicht nur auf den Körper und unter-

sagt uns z. B. die Trunkenheit und die Naschhaftigkeit; sie bezieht sich auch auf das Geistige, sie bringt Ordnung in unsere Gefühle, beruhigt, regelt und reinigt unsere Neigungen.

Die Trunksucht ist zwar eine schlimme Unmäßigkeit, aber nicht weniger schlimm ist der Fanatismus in der Vertheidigung unserer Meinungen. Auch er kann uns zu vielen Ausschreitungen treiben.

Mit der Mäßigung sind in naher Beziehung: die Bescheidenheit, die Ordnungsliebe, die Sparsamkeit. — Welche Fehler bilden den Gegensatz zur Mäßigung, zu Bescheidenheit, zu Sparsamkeit? Erklärt den Satz Franklins: „Mit dem, was ein einziges Laster kostet, könnte man zwei Kinder erziehen.“ „Hütet euch vor kleinen Ausgaben: Viele Bächlein machen einen Fluss.“)

6. Lection: Der Muth.

Sowie sich einige Pflichten auf die Intelligenz und das Gefühl beziehen, so beziehen sich andere auf den Willen. Der menschliche Geist äußert sich nicht nur im Denken und Fühlen; man muss auch wollen, wollen mit Kraft, mit Energie; und das eben heißt man Muth. —

Je nach Umständen nimmt der Muth verschiedene Formen an; z. B.:

1. Der Muth in der Arbeit, der alle Hindernisse und Schwierigkeiten überwindet, heißt Thätigkeit, Ausdauer.

2. Der Muth, der sich in der Ertragung des Unglücks und der schweren Prüfungen des Lebens zeigt, heißt Resignation, Ergebung

3. Der Muth, der auch im Elend nie verzagt, heißt Geduld.

4. Der Muth, der Gefahren und Tod nicht fürchtet, heißt Tapferkeit.

5. Der Muth, seine eigene Überzeugung auszusprechen, heißt Überzeugungstreue, Unabhängigkeit des Charakters.

Es ist nöthig, dass der Wille in allen Lagen des Lebens sich offenbare, sich aufrechthalte, seine Macht erweitere, dass er frei und stark bleibe und der Unterdrückung seitens anderer Menschen oder der äußeren Natur Widerstand leiste. — (Welche Laster sind der Gegensatz von Ausdauer, von Geduld, von Tapferkeit, von Muth im allgemeinen? Was ist von Feigheit zu halten? Welches sind die Folgen von der Trägheit? Erkläre folgenden Satz Franklins: „Der Hunger schaut durch die Thüre des Arbeitsamen, wagt aber nicht, einzutreten.“

7. Lection: Franklins Tugendübung.

Franklin hatte in seiner Jugend eine große Zahl von Fehlern und schlimmen Neigungen, und doch ist er ein Weiser geworden. Um

sich zu bessern, legte er sich ein Verzeichnis der Tugenden an, die ihm fehlten. Es waren folgende: Enthaltsamkeit, Schweigsamkeit, Ordnungsliebe, Entschlossenheit, Sparsamkeit, Betriebsamkeit, Aufrichtigkeit, Gerechtigkeit, Mäßigkeit, Reinlichkeit, Ruhe, Sittenreinheit und Demuth.

Alle diese Tugenden auf einmal sich anzueignen, fand er unmöglich. Aber was that er? Er richtete eine Zeitlang seine Aufmerksamkeit nur auf eine Tugend; war er Meister in derselben, so ging er zu einer anderen über. Doch das war nicht genug. Jeden Morgen und jeden Abend stellte er eine Selbstprüfung an, fragte sich, suchte worin er gesündigt habe und worin er besser geworden sei, und untersuchte so genau den Stand seiner Seele.

Noch mehr! Er legte sich ein Verzeichnis der Tugenden an; und wenn er gegen eine derselben fehlte, so markirte er sich dabei einen schwarzen Strich.

So lernte er die schwachen Seiten seiner Seele kennen.

Nach und nach verschwanden die schwarzen Striche, die Seiten seines Heftes blieben ganz weiß und seine Seele ganz rein. — (Was ist von dieser Tugendübung Franklins nachzuahmen? Auf was soll die Selbstprüfung, die Gewissensprüfung jeden Morgen und jeden Abend sich beziehen? Gebt eine Übersicht der Pflichten gegen sich selbst!)

Lehren: Die Tugend lässt sich auch erlernen wie alles andere. Die oberste Pflicht eines Menschen ist die, sich selber zu vervollkommnen. Das erste Mittel hierzu ist die tägliche Gewissensprüfung. Hierzu sollen sich noch gesellen: das Lesen guter Bücher, die Nachahmung großer Männer und die Betrachtung guter Grundsätze.

Nachwort: „Und die Moral muss doch gelehrt werden", sagt Fricke. Durch den Moralunterricht wird die Kenntnis des Guten, die Kenntnis der moralischen Gesetze, das Wissen des Guten und Rechten, das Gewissen gebildet. Im richtig gebildeten Gewissen ist die Richtschnur des sittlichen Lebens. Die richtige Gewissensbildung hängt ab von der richtigen **Erkenntnis** der Welt, unserer selbst und unseres Verhältnisses zu der Mitwelt. Wissen des Guten ist die praktische Vernunft. Diese ist dem Zweifel weniger ausgesetzt als der Glaube. Darum sagte Kant: „Die Vernunft ist das Princip der Moral."

Solange die Volksschule die „Sittenlehre" nicht als besonderes Fach aufnimmt, erfüllt sie ihre Pflicht als Erziehungsanstalt des Volkes nicht.

Zur Reform des naturgeschichtlichen Unterrichts.

Von Dr. E. Witlaczil-Wien.

In jüngster Zeit ist auf dem Gebiete des naturgeschichtlichen Unterrichtes eine Reformbewegung hervorgetreten, welche den von der Beschreibung ausgehenden und sich an die Systematik anlehnenden Naturgeschichtsunterricht bekämpft und an seine Stelle eine lebendigere, mehr gemüthbildende Behandlung treten lassen möchte. Sie findet die Einheit der Natur nicht im Systeme, sondern in der gegenseitigen Abhängigkeit der Naturkörper bei Befriedigung der Lebensbedürfnisse. An der Spitze dieser Bewegung stehen Junge mit seinem interessanten Buche: „Der Dorfteich als Lebensgemeinschaft“ (Kiel 1885), sowie Kießling und Pfalz, welche durch ein „Methodisches Handbuch für den Unterricht in der Naturgeschichte“, sowie durch eine Broschüre: „Wie muss der Naturgeschichtsunterricht sich gestalten, wenn er der Ausbildung des sittlichen Charakters dienen soll?“ (Braunschweig 1888), ihren Ansichten Eingang in die Volksschule zu verschaffen trachten. Obwol nun in diesen Schriften sehr viel Beherzigenswertes enthalten ist, so dass die Lectüre derselben den Lehrer der Naturgeschichte nur fördern kann, so drängen sich dabei doch die Fragen auf: „Ist wirklich unser Naturgeschichtsunterricht ein so trockener und geistloser, wie hier behauptet wird?“ „Hat die Behandlung im Anschluss an das natürliche System wirklich so wenig für sich, dass man sie durch die Betrachtung von Lebensgemeinschaften ersetzen muss?“ „Sollen wir nach den dort geltend gemachten Grundsätzen die Beschreibungen der Naturkörper gestalten?“ Im Folgenden soll die Beantwortung dieser Fragen versucht werden. Wenn dies nicht nur von dem Standpunkte des Pädagogen, sondern auch von jenem des Zoologen geschieht, so möge zur Entschuldigung der Hinweis gestattet sein, dass der Verfasser nicht nur seit Jahren an Gymnasium und Bürgerschule als Lehrer der Naturwissenschaften thätig war und ist, sondern auch auf zoologischem Gebiete manche Arbeit (besonders in der „Zeitschrift für wissenschaftliche Zoologie“ in Leipzig) veröffentlicht hat.

I.

Fassen wir zunächst die **Aufgabe des Naturgeschichtsunterrichtes** in der Volksschule (dies Wort in weiterem Sinne genommen, so dass es die österreichische Bürgerschule mit umfasst) in die Augen, so finden wir, dass derselbe wie jeder Unterricht in der Volksschule sowol die Kenntnis gewisser Thatsachen zu vermitteln, als auch Geist und Gemüth zu bilden hat. Beide Momente sind in der Volksschule gleichwertig. Wird doch von der Volksschule Rücksichtnahme auf das praktische Leben verlangt. Diese kann nicht lediglich dadurch stattfinden, dass man die Geistesthätigkeiten in gewissen Beziehungen übt; es müssen auch bestimmte, für das Leben nothwendige Kenntnisse vermittelt werden. In dieser materialen Beziehung lehrt der Naturgeschichtsunterricht die wichtigsten Naturkörper und ihr Leben, sowie ihre Beziehungen zu einander und den Zusammenhang derselben kennen. In formaler Beziehung gibt der Naturgeschichtsunterricht vor allem Gelegenheit, die bei den anderen Unterrichtsgegenständen so vernachlässigten Sinne zu bilden. Äußeres Ansehen und innere Structur, Formen und Größenverhältnisse werden den Schülern an den einzelnen Naturkörpern vorgeführt und mit ihnen besprochen. Die Schüler üben sich also darin, das, was sie sehen, präcise zu beschreiben, durch Vergleich ähnliches zusammenzufassen und verschiedenartiges zu trennen. Sie lernen weiter die Veränderungen, welchen die Naturkörper unterliegen, beobachten. Indem sie auf den Zusammenhang von Körperform und Lebensweise (bei den Thieren z. B.) aufmerksam gemacht werden, werden sie angeleitet, nach Erklärung der Erscheinungen zu suchen.

Wenn die Schüler nach einer Disposition beschreiben, wenn sie einzelne Naturkörper nach ihrer Ähnlichkeit gruppiren, so üben sie Gedankenprocesse, die in Bezug auf Thatsachen auch bei Anfertigung eines Aufsatzes oder bei Verfassung einer Rede in Thätigkeit kommen, und gewinnen eine Fertigkeit, die für das praktische Leben von großer Wichtigkeit ist und (wie wenigstens meine Erfahrung beweist) durch den Sprachunterricht nicht in genügender Weise gewonnen wird. Alles dies trägt aber auch nicht wenig zur sprachlichen Fertigkeit bei. Geht doch klarer sprachlicher Ausdruck Hand in Hand mit richtiger geistiger Auffassung. Es unterstützt also der richtig ertheilte Naturgeschichtsunterricht in ganz wesentlicher Weise den so wichtigen Sprachunterricht. Indem der Naturgeschichtsunterricht endlich den Schülern Einsicht eröffnet in den Zusammenhang der Natur in ihren Theilen, besonders auch in den Zusammenhang des Menschen mit der-

selben, indem er die Kinder mit der Schönheit der Natur im kleinen wie im großen bekannt macht, wirkt er auch gemüthbildend: er weckt die Liebe zur Natur. Das geist- und das gemüthbildende Element im Naturgeschichtsunterrichte stehen jedoch in einem gewissen Gegensatze zu einander. Durch zu eingehende und trockene Beschreibung wird den Kindern die Liebe für diesen Gegenstand und damit in vielen Fällen für die Natur überhaupt geraubt. Durch zu starke Berücksichtigung des gemüthbildenden Elementes aber, unter Vernachlässigung von Beschreibung, Vergleichung etc., wird das geistbildende Element geschädigt, und der Naturgeschichtsunterricht kann zu Tändelei und Schwärmerei führen.

Lüben legt das Hauptgewicht beim Naturgeschichtsunterrichte auf die Beschreibung, welche schon er, noch mehr aber seine Anhänger, hie und da etwas zu eingehend gestaltet, als wenn den Kindern alles, was über den betreffenden Naturkörper bekannt ist, mitgetheilt werden müsste. Er ist bestrebt, den Kindern eine Vorstellung von der Einheit der Natur zu geben, und gruppirt deshalb das zu Besprechende nach systematischen Grundsätzen, aber ohne dass deshalb die Systematik in einer schädlichen Weise den Unterricht überwuchern würde. Wol ist dies aber der Fall bei einigen Schulbüchern, auf welche sich Junge und Kiessling offenbar beziehen, wie jenen von Leunis, Wagner etc., welche in Deutschland leider noch immer im Gebrauche sind, obwol sie in ihrer Anlage schon verfehlt sind, da sie mehr Bestimmungs- als Lehrbücher sind und deshalb einen Wust von systematischen Details bieten, welcher in ein Schulbuch nicht gehört. Bei uns aber wirken die intelligenteren Lehrer der Naturgeschichte bereits in dem von Junge und Kießling-Pfalz gewünschten Sinne, ohne jedoch das Gerippe der Systematik ganz zu verlassen. Ich meine hier das Bestreben der Neuerer, den Naturgeschichtsunterrichts seinem Inhalte nach zu vertiefen und das von Humboldt der Naturwissenschaft gesteckte und von Rossmäßler der Schule empfohlene Ziel festzuhalten: die Erde als ein organisches Ganzes zu betrachten, dessen Theile voneinander abhängig sind, und auf die Verkettung der Thatsachen das Hauptgewicht zu legen.

Junge will durch den Naturgeschichtsunterricht ein klares und gemüthvolles Verständnis des einheitlichen Lebens in der Natur anstreben; er geht dabei aber von der Betrachtung von Lebensgemeinschaften (Möbius) aus und sucht die Einheit der Natur nicht in der dem System zugrunde liegenden Form, sondern in den das Leben beherrschenden Gesetzen. Er will durch den Naturgeschichtsunterricht zu genauer

Beobachtung anregen und die Kinder anleiten das, was sie beobachtet haben, und das, was sie daraus erschlossen, scharf auseinanderzuhalten. Kießling und Pfalz legen das Hauptgewicht auf die Gemüthsbildung und werfen den bisherigen Büchern vor, dass man in allen den Ausdruck: „Gemüthvolles Verständnis der Natur“ finde, während die weiteren Ausführungen einseitiger Verstandesbildung das Wort reden. Der Naturgeschichtsunterricht soll nach ihnen dadurch fördernd auf die Entwickelung des sittlichen Charakters einwirken, dass er bestrebt ist, im Schüler klares Verständnis der Natur und eine auf solchem beruhende Liebe zu derselben zu erwecken. Sie wollen die Schüler gewöhnen, bei den Erscheinungen nach dem Warum zu fragen, dieselben mit kritischem Auge zu betrachten. Das klare Verständnis suchen sie aber sowie Junge, blos in der Erkenntnis, dass die Erde ein wolgeordnetes Ganzes ist, dessen einzelne Glieder sich nicht nur gegenseitig bedingen, sondern auch denselben allgemeinen Lebensbedingungen unterworfen sind. Der Mensch muss als ein sowol bedingendes als bedingtes Glied des großen Naturganzen erscheinen. Der Unterricht in der Naturgeschichte soll dadurch auch zur Bildung des sittlichen Charakters sowie zur Weckung der Religiosität beitragen. Die letzten auch von Gasser*) betonten Momente führen wol etwas zu weit und könnten, wenn ungeschickt angefasst, den Naturgeschichtsunterricht selbst schädigen. Richtiger ist die Bemerkung, dass durch unseren Unterricht das Mitgefühl mit den Thieren geweckt werden soll.

Obwol nun im wesentlichen die Bestrebungen der Neuerer, den Naturgeschichtsunterricht bildender zu gestalten, nur zu billigen sind, kann doch die Art und Weise, in der sie das erreichen wollen, nicht gutgeheißen werden. Soweit ihre Forderungen Berechtigung haben, lassen sie sich auch in einem sich an das System anlehnenden Unterricht erfüllen.

II.

Die Auswahl des naturgeschichtlichen Lehrstoffes wird sich nach der Aufgabe richten müssen, welche dem Naturgeschichtsunterricht gestellt ist. Da die durch diesen Unterricht zu fördernde Geist- und Gemüthsbildung von der Auswahl des Stoffes nur in geringem Grade abhängig ist, so wird hier vor allem das Bedürfnis des praktischen Lebens maßgebend sein. Wenn Kießling und Pfalz

*) A. Gasser: Wie ist der naturgeschichtliche Unterricht in der Volksschule geist- und gemüthbildend zu gestalten? Wiesbaden 1887.

vorwiegend solche Naturkörper auswählen, deren Beziehungen zur übrigen Natur klar ersichtlich sind, wenn Junge in seinem Dorfteich der Lebensgemeinschaft zuliebe manches beschreibt, was sonst wol kaum durch verbreitetes Vorkommen oder praktische Wichtigkeit darauf hätte Anspruch erheben können, so scheinen sie dadurch schon zu weit zu gehen.

Schon Comenius, der Vater der modernen Pädagogik, hat, wie fast alle Grundsätze derselben, auch denjenigen der Anschaulichkeit ausgesprochen. „Die Menschen müssen gelehrt werden, soweit als nur irgend möglich nicht aus Büchern ihre Einsicht zu schöpfen, sondern aus Himmel und Erde, aus Eichen und Buchen“, und: „Nichts darf gelehrt werden auf Grund bloßer Autorität, sondern alles durch Darlegung, sinnlich wahrnehmbare und vernunftgemäße“. Unser Naturgeschichtsunterricht hat das Bestreben, wo dies möglich, von der Anschauung auszugehen. Aber dies Bestreben kann übertrieben werden, und zu solchen Übertreibungen scheinen Junge, sowie Kießling und Pfalz gelangt zu sein. Ersterer will überhaupt alles den Kindern durch Vorführung der Objecte und durch Versuche klar machen und überschreitet namentlich durch seine physiologischen Versuche wol vielfach die Grenze, die durch die zur Verfügung stehende Zeit sowol, als durch das Verständnis der Kinder gezogen ist. Die letzteren aber möchten alles, was sich überhaupt nicht zeigen lässt, aus dem Naturgeschichtsunterrichte ausschließen. Sie lassen deshalb ausländische Objecte unberücksichtigt, weil diese im besten Falle nicht unter den natürlichen Lebensbedingungen vorgeführt werden können. Es wird bei alledem ganz übersehen, dass schon Comenius neben einer wahrnehmbaren auch von einer vernunftgemäßen Anschauung spricht. Comenius spricht bereits den Satz aus, dass man beim Unterricht vom Nahen zum Entfernteren fortschreiten solle, wonach im allgemeinen bisher auch in der Naturgeschichte vorgegangen wurde. Das man das Entferntere und was sich überhaupt nicht anschaulich machen lässt, einfach vom Unterrichte ausschließt, ist ein neuer Grundsatz.

Die Kinder bringen den ausländischen Naturkörper nicht nur darum Interesse entgegen, weil sie solche schon hie und da kennen gelernt haben, sondern besonders weil man ihnen von denselben schon von der ersten Kindheit auf erzählt hat. Gehört doch z. B. der Löwe, der König der Thiere, und andere hierher, erreicht doch die Natur überhaupt erst in den Tropen die Höhe ihrer Entwickelung. Kießling und Pfalz unterschätzen das von den Kindern den ausländischen Naturkörpern entgegengebrachte Interesse, wenn sie glauben, dass die

Behandlung ausländischer Naturkörper nicht in demselben Maße, wie diejenige einheimischer, Liebe zur Natur zu wecken vermag; sie irren sich, wenn sie glauben, dass die eingehende Betrachtung der einheimischen Naturkörper und ihres Lebens den Schülern die Großartigkeit der Natur näher bringe als Schilderungen ausländischer Naturbilder. Es liegt also auch ein allgemein bildendes Element in der Besprechung ausländischer Naturkörper. Schon mancher berühmte Reisende und Naturforscher wurde durch Erzählungen aus dem Leben der Tropen zu seiner späteren Thätigkeit angeregt.

III.

Indem wir nun auf die Anordnung des naturgeschichtlichen Lehrstoffes zu sprechen kommen, stoßen wir auf den Grundfehler unserer Reformer. Da ihnen Lehrbücher, wie die schon angeführten, welche entschieden sehr zu tadeln sind, vorschweben, da sie an jene alten künstlichen Systeme, sowie an die Thätigkeit jener oberflächlichen Systematiker (es gibt auch heute noch solche) denken, welche das Um und Auf ihrer Wissenschaft in der oberflächlichen Beschreibung neuer Formen und in der Einordnung derselben in ihr System sahen, so bekämpfen sie die Verwertung des Systemes in der Schule überhaupt, verrathen aber hierbei, dass sie sich der Bedeutung des Systemes gar nicht bewusst sind, und dass sie gar nicht auf der Höhe der modernen Naturwissenschaft stehen, obwol sie vieles von ihr angenommen haben. Sie berufen sich auf Humboldt und Rossmäßler, die Bedeutung Darwins, dessen Anschauungen von der großen Mehrzahl der Naturforscher angenommen sind und die Naturwissenschaft befruchtend durchdringen, scheint ihnen aber entgangen zu sein.

Für Junge ist das System lediglich ein wissenschaftlicher Apparat, der den Systematikern zur Einordnung dient, der aber für die Schule nicht Selbstzweck sein kann, da hierher nur die Resultate der Wissenschaft gehören. Das System ist ihm lediglich ein Product menschlicher Logik, und darum gibt es auch nicht blos ein System, wie dies sein müste, wenn das System von der Natur geschaffen wäre, sondern bei verschiedenen Naturforschern verschiedene Systeme. Wenn das System in der Schule ausgefüllt werden solle, so dass der Zusammenhang gewahrt sei, verlören die Kinder die Übersicht. Zu Gunsten der logischen Einheit werde im System das natürlich Zusammengehörende auseinandergerissen, das Wesen aus seiner Umgebung entfernt und dem Kinde die todte Form gegeben.

Dem muss entgegnet werden, dass das natürliche System durchaus kein so künstliches Gebilde ist. Es ist freilich wahr, dass die

Natur nur Individuen schafft, nicht Arten, Gattungen etc., aber diese Individuen stehen in einem Zusammenhange durch die größere oder geringere Ähnlichkeit, welche man, seit Darwins Lehre von der Wissenschaft angenommen worden ist, durch die größere oder geringere Verwandtschaft erklärt, in welcher die Naturkörper zu einander stehen. Es gibt daher auch blos ein natürliches System; auf die künstlichen Systeme, wie sie früher bei dem noch ungenügenden Stande der Wissenschaft üblich waren, die, wie z. B. Linné's Pflanzensystem, blos auf ein Merkmal gegründet waren, braucht hier wol nicht eingegangen zu werden, da sie entschieden nicht in die Schule gehören. Wenn auch noch heute bei verschiedenen Naturforschern oder bei demselben zu verschiedenen Zeiten sich Unterschiede im System zeigen, so rührt dies lediglich daher, dass man eben noch nicht alle Organismen so genau kennt, um jedem seinen definitiven Platz im System anweisen zu können. Bei fortschreitender Erkenntnis treten daher Änderungen im System ein, welche sich aber meist nur auf Einzelheiten erstrecken, die in der Schule nicht in Betracht kommen. Die Stellung eines Körpers im natürlichen System ist selbstverständlich nicht blos durch die äußere Form gegeben, sondern durch alles, was von demselben überhaupt bekannt ist. Das System einer Naturwissenschaft ist deshalb kein künstliches Sammelsurium, sondern die Krönung der betreffenden Wissenschaft, welche unser gesammtes Wissen auf dessen Gebiete verwertet und uns den natürlichen Stammbaum der Lebewesen vorführt. Deshalb soll auch durchaus nicht mit dem System in der Schule begonnen werden, es soll nur als Grundlage in der Anordnung Verwendung finden, um den Zusammenhang der Naturkörper erkennen zu lassen. Es muss sich im Unterricht, sowie in der Wissenschaft von selbst ergeben, so dass es zum Abschluss des Naturgeschichtsunterrichtes nur einer Zusammenfassung bedarf, um dasselbe hervortreten zu lassen.

Es schwebt mir hierbei der concentrische Unterricht vor, welcher gerade für die Naturgeschichte viele Vortheile bietet. Bei einer Einrichtung in drei Stufen, wie sie durch unsere dreiclassige Bürgerschule gegeben ist, vertheilt sich der Stoff in sehr natürlicher Weise, indem im wesentlichen nach Lübens Vorgang auf der ersten Stufe Einzelbeschreibungen vorgenommen werden, wobei im allgemeinen die natürliche Reihenfolge beizubehalten sein wird, um das sehr bildende Vergleichen ähnlicher Körper zu erleichtern. Es hindert aber nichts, dass Pflanzen und Insecten aus naheliegenden Gründen im Sommer, und zwar in der Reihenfolge ihres Auftretens, zur Besprechung gelangen.

Auf der zweiten Stufe kommt noch die ausführliche Besprechung eines anderen wichtigen Repräsentanten jeder Ordnung, sowie die kürzere Besprechung etwa anderer wichtiger Vertreter dazu. Durch Vergleich derselben werden nach ihren Ähnlichkeiten die Charakteristiken der Ordnungen gebildet. Sowie auf der ersten Stufe eine geordnete Beschreibung den Kindern gewisse Schwierigkeiten bereitet, die überwunden werden müssen, ebenso ist auch der bei Bildung der Charakteristik der Ordnungen stattfindende Gedankenprocess nicht leicht, weshalb derselbe eben für die zweite Stufe aufzuheben ist, obwol Vergleiche einzelner Repräsentanten schon auf der ersten Stufe gemacht worden sind. Auf den Zusammenhang gewisser Ordnungen kann hier auch nebenbei hingewiesen werden. Auf der dritten Stufe kommt dann zu der mehr in den Hintergrund tretenden Einzelbeschreibung und Charakteristik der etwa neu hinzukommenden Ordnungen der Hinweis auf den durch den Bau bedingten Zusammenhang derselben untereinander, also die eigentlich systematische Gliederung wobei es besser ist, die natürliche Reihenfolge des Systems, selbstverständlich vom höher Organisirten, den Kindern verständlicheren, zu dem niedriger Organisirten herabsteigend, beizubehalten. Auf dieser Stufe wird übrigens mit Vortheil die so wichtige Betrachtung des Baues des menschlichen Körpers und damit verwebt die Gesundheitslehre der Betrachtung der Thierwelt vorausgeschickt, so dass auch bei Betrachtung dieser der innere Bau vergleichsweise mit jenem des Menschen eingehender durchgenommen werden kann. Wollte man mit den Thieren anfangen, so müsste man sich doch vielfach auf den menschlichen Körper berufen, wie dies schon auf den ersten zwei Stufen bei Besprechung einzelner anatomischer Verhältnisse, welche dort schon durchgenommen werden müssen, der Fall ist. Eine Ausfüllung des Systems mit wertlosen Einzelheiten, um den Zusammenhang hervortreten zu lassen, braucht durchaus nicht stattzufinden; es wird also auch nicht mit dem Vergessen dieser das System verloren gehen. Junge's diesbezügliche Befürchtungen sind ungerechtfertigt. Daneben kann auf die dadurch hervortretende Einheit der Natur, dass die Naturgesetze für alle Naturkörper gleich gelten, ganz gut schon bei den Einzelbeschreibungen hingewiesen werden. Ebenso kann bei allen diesen Besprechungen trotz aller Bedenken von Kießling und Pfalz die Beziehung eines Naturkörpers zu anderen Naturkörpern und seiner ganzen Umgebung in genügender Weise besprochen werden.

An Stelle dieses Unterrichtes nun, der ohne Vertiefung in Einzel-

heiten und unter Berücksichtigung aller Beziehungen der Naturkörper den Kindern doch eine Vorstellung gibt von dem Zusammenhang derselben, wollen die Neuerer einen Unterricht treten lassen, welcher diese Beziehungen dadurch in den Vordergrund stellt, dass er von der Betrachtung von Lebensgemeinschaften ausgeht. Es soll also der durch den gleichen Körperbau, durch die natürliche Verwandtschaft gegebene Zusammenhang zerrissen werden, um einen Zusammenhang hervortreten zu lassen, der mehr zufälliger Natur ist, der sich erst secundär herausgebildet hat und oft schwer nachzuweisen ist. Das Thier, die Pflanze haben gewisse Lebensbedingungen; wo diese erfüllt sind, werden sie sich finden, das ist aber nicht lediglich in irgend einer Lebensgemeinschaft der Fall, sondern kann an verschiedenen Orten stattfinden. Die Viper findet sich z. B. auf dem Moor, dem Holzschlag etc. Sehr verändert sind auch die Lebensgemeinschaften in den Culturländern durch den Eingriff des Menschen, durch den ganz neue Lebensgemeinschaften gebildet worden sind. Bei diesen großentheils künstlichen Lebensgemeinschaften, wie Garten, Feld etc. sind aber wenigstens die Beziehungen der einzelnen Mitglieder klar, was bei den natürlichen Lebensgemeinschaften durchaus nicht immer der Fall ist, woraus sich wieder für den Unterricht Schwierigkeiten ergeben.

Dass das Zuspitzen des ganzen Naturgeschichtsunterrichtes auf die Ableitung gewisser, die Lebensverhältnisse beherrschender Gesetze, die noch gar nicht so genau bekannt sind und von denen manche in der von Junge gegebenen Fassung angefochten werden könnten*), nicht zulässig ist, wird von Kießling und Pfalz zugegeben. Diese beiden Autoren weisen auch selbst auf Schwierigkeiten hin, welche sich bei Behandlung der Junge'schen Lebensgemeinschaften ergeben. Und dieser selbst hält sich, wie aus dem seinem Buche beigedruckten Pensenplan für einen fünfjährigen Cursus (an einer achtclassigen Schule) in der Naturgeschichte zu ersehen ist, nicht ausschließlich an seine Lebensgemeinschaften, sondern bespricht und gruppirt die Naturkörper nach den verschiedensten (für Volks- und Bürgerschule wol etwas zu viel) Beziehungen. Wenn auch mehr als Anhang, so erscheint doch auch in seinem Pensenplane eine systematische Gruppirung der Pflanzen und Thiere.

---

*) So erscheint z. B. bei dem Gesetz der Entwickelung: „Jeder Organismus entwickelt sich aus dem Einfachen heraus zur Stufe der (immerhin relativen) Vollkommenheit“, auf die Rückbildungen, bei Parasiten z. B., nicht Rücksicht genommen Dem Gesetze der Sparsamkeit (z. B.: Je mehr Pflege, desto weniger Eier) könnte wol umgekehrt ein Gesetz der Verschwendung zur Erhaltung der Art (sehr viel Eier oder Samen) entgegengestellt werden.

IV.

Die geplante Reform des Naturgeschichtsunterrichtes prägt sich auch in der Behandlung des Lehrstoffes scharf aus. Lüben, der Begründer der modernen Methodik des Naturgeschichtsunterrichtes, hat für die Beschreibung der Naturkörper, welche er sehr eingehend, doch ohne Berücksichtigung der ganzen wissenschaftlichen Terminologie vornimmt, Dispositionen aufgestellt, nach welchen z. B. die Thiere, die hier vor allem interessiren, in der Reihenfolge zu beschreiben sind, dass zuerst das Aussehen (Größe, Farbe, Form etc.), dann Vorkommen, Lebensweise, Nutzen und Schaden etc. zur Besprechung kommen. Einige neuere Lehrbücher sind aus pädagogischen Gründen bestrebt, jene Mittheilungen in Form einer lebendigen Darstellung zu geben.

Eine Disposition ist aber auch bei so einer Beschreibung nothwendig, soll diese überhaupt geordnet erscheinen und soll nichts Wesentliches vergessen werden. Dies zeigt sich auch bei Junge, der eigentlich an Stelle der Beschreibungen viel interessantere Betrachtungen der Naturkörper setzt, indem er die Besprechung der Lebensweise mit der Beschreibung der Körperform verflicht und so den Zusammenhang beider besser hervortreten lässt. Dieses den Unterricht sehr belebende Verfahren ist nur zu billigen. So beginnt er bei Besprechung der Thiere mit Betrachtung von Aufenthalt und Körperform (Bedeckung, Färbung). Die Kinder werden also sofort daran erinnert, wo sie das betreffende Thier schon gesehen haben oder sehen können. Daran schließt sich die Betrachtung der Bewegung und Bewegungsorgane. Das bewegte Thier erregt eben mehr Interesse als das todte, und bei der Bewegung springt auch der Zweck des Baues der betreffenden Organe sofort in die Augen. Es folgt die Besprechung der Nahrung und der zur Erlangung derselben dienenden Organe: Sinnesorgane und Waffen. Die Athmung schließt sich passend an die Ernährung an. Dann kommt eine Besprechung der Häuslichkeit (Fortpflanzung) und endlich eine Betrachtung über die Stellung des betreffenden Thieres in der Natur als Glied des Ganzen, wobei natürlich das Verhältnis zum Menschen (Nutzen, Schaden etc.) besondere Berücksichtigung findet. Denn für den Menschen bleibt es doch immer am interessantesten, in welchem Verhältnis das betreffende Wesen zu ihm steht, mag die Bezeichnung „nützlich" oder „schädlich" auch von einem höheren Gesichtspunkte aus als unpassend zu bezeichnen sein. Doch hält sich Junge durchaus nicht immer peinlich an diese Disposition. Es soll den Kindern eine gewisse Freiheit bei der Beschreibung gewahrt bleiben.

Schwieriger fällt es bei Betrachtung der Pflanzen, an Stelle einer

schematischen, mit den unterirdischen Theilen beginnenden und mit der aus der Blüte hervorgehenden Frucht endigenden Beschreibung eine lebendigere Besprechung zu stellen. Selbstverständlich wird auch hier mit dem Aufenthaltsort und der etwa damit im Zusammenhang stehenden Form zu beginnen sein. Im allgemeinen hat man sich an den Lebenscyclus der betreffenden Pflanzen zu halten, so dass dasjenige, was im Verlaufe des Jahres zuerst auftritt, auch zunächst der Besprechung unterzogen wird. Es ist dies ein bereits vielfach befolgter Vorgang, der aber viel Zeit erfordert. Zu seiner Erleichterung werden die leider nicht überall gut durchführbaren Lehrspaziergänge, welche die Neuerer verlangen und bei denen Entwickelungsbeobachtungen besonders bezüglich der Pflanzen gemacht werden können, viel beitragen. Die Hervorhebung der Bedeutung für die Natur im allgemeinen und den Menschen im besonderen macht die Besprechung interessant. Bei Betrachtung der Pflanzen ist es schwieriger als bei jener der Thiere, sich von einem Übermaß von Terminologie frei zu halten. Sowie aber bei der Beschreibung festzuhalten sein wird, dass nicht jedes Detail, welches für den Fachzoologen oder Botaniker, aber nicht für das Kind Interesse hat, zur Besprechung kommt und Dinge, die an den Gegenständen nicht hervortreten, überhaupt möglichst vermieden werden sollen, ebenso sollen nur die am meisten gebräuchlichen Fachausdrücke angewendet werden. Man muss sich immer vor Augen halten, dass Fachausdrücke dem Fachmanne die Behandlung erleichtern, dass sie aber für den Laien, der sich mit der Sache nicht eingehender beschäftigt, meist nur ein Ballast sind, der oft das Interesse für die Sache abschwächt. Bei Behandlung der Pflanzen ist es nicht so leicht wie bei den Thieren, den Zusammenhang zwischen Bau und Leben nachzuweisen. Die Einrichtungen der Blüten zum Anlocken der zur Befruchtung nothwendigen Insecten, die der Früchte und Samen zur leichten Verbreitung, die Anpassung an den Boden etc. sind aber interessante Beispiele.

Die Mineralogie wird von Junge fast gar nicht berücksichtigt. Die Beschreibung der Mineralien, die kein Leben besitzen, wird nothwendigerweise am trockensten sein müssen. Etwas mehr Interesse wird der Hinweis auf die mit den Eigenschaften derselben zusammenhängende Verwendung der Mineralien wecken. Bei den Gesteinen kann das Interesse durch Einbeziehung ihrer Bildung erregt werden, indem z. B. Gebirgsschutt, Gerölle, Sand, Schlamm, Sandstein, Thon etc. in Zusammenhang miteinander gebracht werden.

Man kann und soll also bei Betrachtung der Lebewesen auf den

Zusammenhang ihres Baues mit ihrer Lebensweise, der Umgebung etc. hinweisen, man darf aber diese teleologische Betrachtungsweise nicht übertreiben. Wir kommen hier auf den zweiten Grundfehler der Neuerer zu sprechen, welcher, sowie der schon hervorgehobene, aus der falschen Auffassung der modernen Naturwissenschaft überhaupt zu erklären ist. Das ist derjenige, dass sie jeden Naturkörper als einen in sich vollkommenen Organismus betrachten, dessen ganzer Bau durch seinen Zusammenhang mit der Umgebung Erklärung finden müsse. So sagt Junge ausdrücklich, man müsse sich bei jedem Organe fragen: „Welchem Zwecke dient es, denn überflüssig, d. h. unbrauchbar für das Wesen wird es nicht sein können.“ Auf diese Weise wäre ja eine Vervollkommnung überhaupt nicht möglich. Darwin mit seinem der Natur entnommenen Gesetze vom Kampfe ums Dasein, der im Zusammenhang mit der bei den Lebewesen leicht zu erkennenden Abänderung und Vererbung die Thiere und Pflanzen nicht nur der Umgebung anpasst (so weit gehen die Neuerer auch), sondern auch neue Arten schafft, scheint den Neuerern nicht genügend bekannt zu sein. Wäre jeder Organismus in seiner Art vollkommen, so gäbe es keine Vervollkommnung mehr, es gäbe keine natürliche Zuchtwahl.

Wer z. B. die Zoologie genauer kennt, der weiß, dass gar nicht selten Organe bei den Thieren vorkommen, die für den Organismus keine Bedeutung zu haben scheinen und die, wie man sich meist durch Betrachtung der Entwickelung desselben und Vergleich mit verwandten Formen überzeugen kann, als vererbte Überreste von Organen zu betrachten sind, die bei jenen Formen noch vorkommen, für diesen Organismus ihre ursprüngliche Bedeutung aber verloren haben, vielleicht dafür eine secundäre Aufgabe erhalten haben, vielleicht aber auch ohne Bedeutung für den Organismus sind. Nicht als bestes, wol aber als bekanntes Beispiel will ich hier die Schilddrüse des Menschen nennen.

Dazu kommt noch, dass von vielen Organen die Bedeutung noch gar nicht genügend bekannt ist. Es kann nun durchaus nicht dem Lehrer überlassen bleiben, dies auf seine Weise zu erklären, da sonst zu befürchten stünde, dass manches Falsche in der Schule gelehrt werden würde. Es scheint, dass selbst Junge, der allerdings in seinen Erklärungen viel zu eingehend wird, hier und da nicht das Richtige getroffen hat. Bedenklich scheint mir auch der Vorschlag Junge's, die Kinder die Eigenschaften der Thiere aus der Thatsache, dass das Thier da oder dort vorkommt, diese oder jene Eigenschaft hat (z. B. ein Raubvogel ist), ableiten zu lassen. Es ist wahr, dass auch die

Naturwissenschaft der Deduction manchen wichtigen Fortschritt zu danken hat, so namentlich seit Cuviers Vorgang die Paläontologie, wo nach einzelnen Knochen, Zähnen etc. auf Bau und Lebensweise der Thiere geschlossen wird. Aber abgesehen davon, dass in der Natur demselben Zwecke oft durch verschiedenen Bau entsprochen wird, muss für die Kinder der Naturgeschichtsunterricht der Repräsentant des inductiven Verfahrens bleiben, welches ja im wesentlichen bei der Naturwissenschaft noch immer vorwiegend ist. Jenes von Junge vorgeschlagene Verfahren dürfte also nur mit Vorsicht und Maß angewendet werden.

Was soll man aber erst zu dem Vorgehen von Kießling und Pfalz sagen, welche an Stelle der objectiven, durch den Naturkörper bedingten Behandlung eine ganz subjective setzen, indem sie bei ihren Beschreibungen ganz und gar von dem Verhalten des betreffenden Naturkörpers zum Menschen ausgehen? Sie gehen hierin so weit, dass sie behaupten, in einem wolangelegten Naturgeschichtsplan solle es nur wenige Objecte geben, welche eine völlig objective Behandlung zulassen. So gehen diese beiden Herren beispielsweise bei Betrachtung der Forelle von dem Satze aus, sie sei ein Edelfisch, bei derjenigen der Rose von dem Satze, sie sei die Königin der Blumen, beim scharfen Hahnenfuß von dem Gedanken: er sei zum Schmuck der Wiesen sehr geeignet. Es wird also die Deduction zum Hauptprincip gemacht, und zwar die Deduction von irgend einem, meist auf einem Gefühle beruhenden Satze, der häufig nicht einmal eine allgemeine Anschauung, sondern diejenige zum Ausdrucke bringt, die irgend jemand sich von diesem Körper nach irgend einem Merkmal gebildet hat. So hat jemand behauptet, die Forelle sei ein Edelfisch, offenbar weil sie ein gutes Fleisch hat, vielleicht auch wegen der hübschen Färbung und wegen des Aufenthaltes in klaren Gebirgsbächen. Nun soll das Kind von jenem Satze ausgehend das Thier beschreiben, wobei „alle Momente der Beschreibung, die sich nicht in Beziehung zum Hauptgedanken setzen lassen, für die Behandlung wertlos sind!“ Es ist klar, dass dadurch eine vernünftige Beschreibung unmöglich gemacht wird, dass an ihre Stelle ein Geschwätz, z. B. über das edle Wesen jenes Fisches, treten muss. Das ist aber ein Naturgeschichtsunterricht, der die objective Grundlage und damit seine Existenzberechtigung verloren hat. Durch so einen Unterricht würde die Naturgeschichte in der Schule überhaupt unmöglich gemacht. Davor mögen uns die Berufenen bewahren. Videant consules!

Anregung zum Studium der Werke Beneke's.

*Von Stadtprediger **Heinrich Neugeboren**-Kronstadt in Siebenbürgen.*

Unter dieser Überschrift brachte das „Pædagoginm“ im ersten Hefte des XI. Jahrgangs (Seite 30—36) die Besprechung eines Aufsatzes zur Kunstlehre des Denkens: „Die Erwerbung von Naturerkenntnissen“ — aus Beneke's „Archiv für die pragmatische Psychologie oder die Seelenlehre in der Anwendnng auf das Leben“ (Jahrgang 1851).

In demselben Jahrgange stehen zwei Anfsätze „zur Kunstlehre der religiösen Bildung: 1. Das Verhältnis der Religion zur Religionsphilosophie und dem, was dieser verwandt ist (Dogmatik, Mystik etc.). 2. Die Stützen, welche die Psychologie in ihrer neuen Begründnng für den Glauben an die Unsterblichkeit darbietet“. Es sei mir gestattet, zunächst diesen letzteren zu besprechen.

I.

Im Eingange wird das fast allgemein herrschende Festhalten an der sogenannten „Einfachheit“ der menschlichen Seele ans dem vermeintlichen Interesse der Fortdauer nach dem Tode abgeleitet. Dagegen wird nun die Behauptung aufgestellt, dass die thatsächlich vorliegende Vielfachheit der Seele ohne allen Vergleich kräftigere Stützen für den Glauben an Unsterblichkeit darbietet.

1. Zunächst wird nachgewiesen, dass die Schwäche, welche uns der sogenannte „Altersblödsinn“ darstellt, ihren Sitz nicht im Innern unseres Geistes hat.

Gegen diese verwnndbarste Stelle der bisherigen Unsterblichkeitslehre waren die Angriffe ihrer Gegner am liebsten gerichtet, weil sie sie für eine Annäherung zur Vernichtnng hielten, wozn der Tod die letzten Schritte vermittele. Die Vertheidiger meinten, die blödsinnige Schwäche sei auf Rechnung des Leibes zu schreiben. Nicht die Seele selber, sondern nnr ihr Werkzeug sei schadhaft geworden. Da aber der Nachweis hierfür nicht erbracht wurde, blieb die völlige Vernichtnng der Seele im Tode, deren Annahme durch die oft sehr große Schwäche des Altersblödsinns so nahe gelegt sei, wenigstens sehr wahrscheinlich. Die Seelenlehre in ihrer neuen Gestalt hat strengwissenschaftlich nachgewiesen, dass die geistige Schwäche dieses sogenannten Blödsinns gar nicht das Innere unseres Geistes trifft, sondern lediglich die Ausbildung zurErregtheit (zum Bewustseins und zur Bethätigung). Beneke's „Lehrbuch der Psychologie als Naturwissenschaft“ (2. Auflage, S. 306 ff.).

Dieser Beweis nun stützt sich auf die unendliche Vielfachheit der ausgebildeten Seele. Da vom ersten Lebensaugenblicke an alles, was mit einiger Vollkommenheit als Bethätigung in unserer Seele ausgebildet wird, innerlich

oder als Kraft fortexistirt, und kein Augenblick unseres wachen Lebens vergeht, wo nicht eine oder mehrere solche Bethätigungen und also auch solche Kräfte entständen, so ist die ausgebildete Seele auch innerlich ein unberechenbar Vielfaches. Von diesen Millionen von Kräften oder Anglegtheiten aber ist auch in der kräftigsten Zeit des Lebens stets nur ein sehr geringer Theil erregt oder in Bethätigung; die übrigen sind für das Bewusstsein und die Fortwirkung so gut wie nicht vorhanden. Sollen sich die innerlich fortexistirenden Kräfte zu Bethätigungen ausbilden, so müssen gewisse steigernde Elemente hinzukommen, und da nun der ausgebildete menschliche Geist ein mehr als Millionenfaches ist und jede einzelne Kraft einer solchen Ausbildung bedarf, so muss unser Geistesleben in dieser Beziehung unzähligen Wechselverhältnissen und Schwankungen unterliegen. Das Quantum der Erregungselemente kann am Abend nach einem thätig vollbrachten Tage, in Zuständen starker Erschöpfung oder tiefergreifenden Unwolseins, im Schlaf, im sogenannten Altersblödsinn in dem Maße vermindert werden, dass nur sehr wenige oder auch gar keine Vorstellungen bewusst werden. Dessenungeachtet kann das innere Seelensein Millionen in jedem Grade starker Kräfte enthalten. Und dass sich dies wirklich in diesen Zuständen so verhalte, dass selbst die äußerste Beschränkung der Erregtheit nicht Wirkung von zunehmender Schwäche, sondern von der bis zum letzten Lebensaugenblicke stetig anwachsenden Stärke der Seele ist, wird im zweiten Theile noch genauer beleuchtet.

2. Die Erregtheit hat überhaupt zwei Quellen: eine innere, die Urvermögen, und eine ursprünglich von außen her fließende, die Ausfüllungen oder Reize derselben. Im Fortschritt des Lebens wird, da alles früher Ausgebildete innerlich als Kraft fortexistirt, das Innere immer reicher und infolgedessen das Leben der Seele immer mehr zum Inneren hin- und vom Äußeren abgezogen. So nimmt allmählich der Zusammenhang mit der Außenwelt immer mehr ab, und zwar gerade deshalb, weil das gesammte Seelenleben immer mehr nach innen hin concentrirt wird und ununterbrochen an Ausdehnung und Stärke zunimmt, bis er endlich im Tode ganz aufhört, der also nicht Vernichtung der Seele, sondern nur des Zusammenhangs derselben mit dem Leibe und mit der Außenwelt ist.*) Dass gerade durch die ausnehmende Vielfachheit ihres inneren Seins die Seele bestimmter und entschiedener aus der Analogie mit dem nach dem Tode sich auflösenden Leibe gerückt wird, sucht der dritte Theil darzuthun.

3. Der tiefste Grund der ausnehmenden Vielfachheit der Seele des zu höheren Jahren gelangten Menschen ist die große Kräftigkeit ihrer Urvermögen, wodurch die feste Aneignung der von außen aufgenommenen Reize oder Ausfüllungen und dann die vollkommene innere Fortdauer der ausgebildeten Lebensacte bedingt ist. In beiden Beziehungen lässt sich in der Gesammtheit aller uns bekannten Wesen eine stetige Abstufung nachweisen, in welcher der

*) Im achten der „Gespräche über das Erdenleben und die Menschennatur“ der von Prof. Dr. J. H. Schmick in Leipzig (Verlag von Max Spohr 1888) herausgegebenen Schrift: „Ist der Tod ein Ende oder nicht?“ heißt es rücksichtlich der anscheinenden oder auch wirklichen Unbewusstheit vor dem Sterben: „Sie beweist nichts gegen das Fortbestehen des Lebensprincips, der Seele, sondern höchstens, dass der sterbende Leib nicht mehr imstande sei, die Anwesenheit letzterer sinnlich wahrnehmbarer zu bekunden.“

menschliche Geist die höchste Spitze einnimmt.*) Die Auflösung, welche für den Leib nach dem Tode eintritt, sehen wir fortwährend, auch schon während des Lebens, sowol der Seele, als auch der Außenwelt gegenüber eintreten. Die steten Verluste der aufgenommenen Ausfüllungen bedingen das Eintreten des Schlafes, während dessen die entschwundenen Ausfüllungen wieder ersetzt werden. (Beneke's Lehrbuch der Psychologie als Naturwissenschaft. 2. Aufl. S. 286 ff.)

Der Geist zeigt uns von einer solchen fortwährenden Auflösung so gut wie nichts. Er gibt nichts, was er einmal aufgenommen und fest angeeignet hat, wieder an die Außenwelt ab. Was von ihm erworben ist, ist für immer erworben. Diese höhere Kraft der Aneignung und inneren Fortdauer ist es eben, welche, im Fortschritte der Ausbildung, den Geist zu einem Millionenfachen werden lässt.

4. Diese ausnehmende Vielfachheit des Geistes leistet Gewähr für seine Fortdauer in voller Individualität. Hiervon spricht der vierte und letzte Theil. Für die Fortdauer unseres Geistes kommt es lediglich darauf an, ihm einen neuen Quell der Erregtheit zu eröffnen. Hierfür sind viele Möglichkeiten denkbar. Welche von diesen die Wirklichkeit sein werde, dass lässt sich allerdings nicht bestimmen. Höchst wahrscheinlich ist es aber, dass der menschliche Geist, der während des irdischen Lebens eine überaus reiche individuelle Ausbildung, eine eigenthümlich bestimmte Erziehung im ausgedehntesten Sinne als ein unverlierbares Eigenthum sich erwirbt, nach dem Tode nicht in ein geistiges All verschwimmt, sondern in der während der Verbindung mit dem Leibe erworbenen Individualität fortdauert und sich fortentwickelt.**)

II.

Der zweite Aufsatz, den ich heraushebe, gehört zur Kunstlehre der Geistes- und Gemüthsbestimmungen und behandelt „die Aufgabe für die möglichst vollkommene Sicherstellung des Lebensglückes“.

Nach Vertiefung des Problems, bei dessen Erwägung man bisher den Blick überwiegend auf das Äußerliche der Zustände richtete, während Glück und Unglück doch ihren Sitz im Innern des Menschen haben, erstreckt sich die Untersuchung zunächst auf die sinnlichen Auffassungen und Empfindungen, dann auf die von außen bedingten reproductiven Entwickelungen, ferner auf die selbstthätigen Reproductionen und geht endlich über zu den Vergleichs- oder Gefühlsgrundlagen und zur Ausdehnung des Interesses.

Während ich den Inhalt jedes einzelnen Theiles des früheren Aufsatzes ausführlicher angab und deshalb am Schlusse keine einzelnen Stellen anführte, begnüge ich mich bei diesem zweiten Aufsatz mit der Angabe der Disposition und füge noch folgende Stellen aus demselben wörtlich an:

1. Selbstgeständnis Goethe's: „Man hat mich immer als einen vom Glück besonders Begünstigten gepriesen: auch will ich mich nicht beklagen und den Gang meines Lebens nicht schelten. Allein im Grunde ist es nichts als Mühe und Arbeit gewesen, und ich kann wol sagen, dass ich in meinen 75 Jahren

*) Beneke's System der Metaphysik und Religionsphilosophie S. 101 ff. und besonders S. 108 ff.

**) Vgl. „Die Fortdauer der Seele“ von L. Korodi in der Vierteljahrsschrift für die Seelenlehre. Von Neugeboren u. Korodi (1860. S. 99 ff.).

keine vier Wochen eigentlich Behagen gehabt. Es war das ewige Wälzen eines Steines, der immer wieder von neuem gehoben sein wollte. Meine Annalen werden es deutlich machen, was hiermit gesagt ist. Der Ansprüche an meine Thätigkeit, sowol von außen als von innen, waren zu viele. — Mein eigentliches Glück war mein poetisches Sinnen und Schaffen. Allein wie sehr war dieses durch meine äußere Stellung gestört, beschränkt und gehindert! Hätte ich mich mehr vom öffentlichen und geschäftlichen Treiben zurückhalten und mehr in der Einsamkeit leben können, ich wäre glücklicher gewesen und würde als Dichter weit mehr gemacht haben. So aber sollte sich bald nach meinem Götz und Werther an mir das Wort des Weisen bewähren, welcher sagte: wenn man der Welt etwas zuliebe gemacht habe, so wisse sie dafür zu sorgen, dass man es nicht zum zweitenmale thue. Ein weit verbreiteter Name, eine hohe Stellung im Leben sind gute Dinge. Allein mit all meinem Namen und Stande habe ich es nicht weiter gebracht, als dass ich, um nicht zu verletzen, zu der Meinung anderer schweige.“ (S. 401.)

2. Jefferson, der all die spannenden und besorglichen Wechselfälle der nordamerikanischen Revolution durchzumachen und später als Präsident der amerikanischen Freistaaten so viel durch Cabalen und öffentliche Angriffe zu leiden gehabt hatte, schreibt gegen das Ende seines Lebens an einen Freund: „Sie fragen mich, ob ich wol meine 70 oder vielmehr 73 Jahre noch einmal leben wollte. Darauf antworte ich: ja. Ich denke mit Ihnen, dass es, im ganzen genommen, doch eine gute Welt ist, dass sie auf das Princip des Wolwollens gegründet und uns mehr Freude als Übel zugetheilt worden ist.“ (S. 404.)

3. „Wenige Menschen, welche in einem thätigen Leben nützlich sein können, sind glücklich in der Zurückgezogenheit.“ (S. 407.)

4. Man hüte sich vor demjenigen Übermaße, welches Überdruss mit sich führt, wisse zur rechten Zeit abzubrechen, damit die Befriedigung nicht in das Gegentheil überschlage und für die Zukunft die Empfänglichkeit bewahrt werde. (S. 409.)

5. Man täusche sich nicht: jeder in dem Charakter der Überwältigung aufgenommene Genuss rächt sich ins Unendliche; wie für die sittliche Ausbildung (für welche dadurch Hang, Leidenschaft, Laster in jedem Grade begründet werden können), so auch für das Lebensglück. (S. 410.)

6. „Mir ist nun wieder ganz unbehaglich (schreibt Schiller nach Vollendung seiner Jungfrau von Orleans); ich wünschte in einer anderen Arbeit zu stecken; es ist nichts, als die Thätigkeit nach einem bestimmten Ziele, was das Leben erträglich macht.“ (S. 412.)

7. „Es ist (schreibt Schlosser, indem er es als rathsam bezeichnet, dass jeder sich irgendwie an ein bestimmtes Berufsgeschäft binde) mit dem Geiste, wie mit dem Leibe. Nur wenn er Hunger empfindet, genießt er recht; und wenn er genießen kann, so oft er will, wird der Geschmack abgestumpft. Alle die eigentlichen Lieblingsbeschäftigungen sind uns dann erst so anziehend, weil sie mit Sehnsucht betrieben werden.“ (S. 413.)

8. Einer der hauptsächlichsten Fehler Campbells (heißt es in einer englischen Zeitschrift) war, dass er stets so viel an das dachte, was andere von ihm denken würden. Dies stammte bei ihm namentlich aus der zu vorzeitigen Berühmtheit, aus der zu leicht ebensowol wie zu früh gewonnenen. Hierdurch

wurde bei ihm eine Abneigung gegen angestrengte Arbeit begründet, ohne welche doch nicht das höchste erreicht werden kann, und dann weiter, hiermit in Verbindung, das peinigende Gefühl, dass er hätte ein weit höheres Ziel erreichen können und es noch erreichen könnte, wenn nicht die Macht der Indolenz an die Stelle eines ununterbrochen rüstigen Fortschreitens ein träges Kriechen setzte. Indem er dies nun vor anderen und vor sich verbergen wollte, entstand jenes Bestreben, durch äußere Ehren und Artigkeiten eine Beschwichtigung dafür zu erwerben, und das Selbstmisstrauen, die Furcht, die Unruhe, die ihn fortwährend peinigten; wie er es selbst bei Gelegenheit eines Besuches in einer vornehmen Familie bezeichnet: „Die Furcht, nicht in günstigem Lichte zu erscheinen, lässt mich mit ihrer peinlichen Spannung nicht los in diesem Hause. Stolz und scheue Zurückhaltung drücken mir fortwährend ihren Stachel in die Seite.“ (S. 414.)

9. „Sie messen (schreibt Horace Walpole an seine Freundin, die so vielfach gefeierte Madame du Deffand) die Freundschaft, die Rechtschaffenheit, den Geist, kurz alles nach dem Mehr oder Weniger der Huldigungen ab, die man Ihnen bringt. Dies ist es, was Ihren Beifall und Ihre Urtheile bestimmt, die deshalb von dem einen Posttage zum anderen sich verschieden gestalten. Machen Sie sich los von diesem persönlichen Maßstabe und glauben Sie, dass man ein gutes Herz haben kann, ohne beständig in Ihrem Cabinet seine Aufwartung zu machen. Ich habe es Ihnen oft gesagt, Sie stellen Ihre Forderungen in dieser Beziehung über alles irgend Denkbare hinaus; Sie möchten, dass man nur für Sie existire; Sie vergiften Ihre Tage durch Argwohn und Misstrauen und Sie stoßen Ihre Freunde von sich zurück, indem Sie ihnen das Gefühl der Unmöglichkeit aufdrängen, Sie zufriedenzustellen.“ (S. 415.)

10. Man gedenke so wenig als möglich der trübenden Vergangenheit und lasse sich dadurch nicht stören in dem klaren Vorwärtssehen und dem kräftigen, energischen Vorwärtsgehen. Wie es die Engländer bezeichnen: Never mind! Straight forward! Through! (Denke nicht weiter daran! Gerade vorwärts! Hindurch!) „Wie viel Schmerz (schreibt Jefferson im Verfolg des früher angeführten Briefes) haben uns die Übel gekostet, welche niemals eingetreten sind! Ich steuere mein Schiff mit der Hoffnung vorn, der Furcht hinten. Allerdings schlagen meine Hoffnungen zuweilen fehl; aber nicht häufiger als die Vorausempfindungen der Trübsinnigen.“ (S. 415.)

11. „Ich habe immer (schreibt Wilhelm von Humboldt) nach zwei Dingen gestrebt: mich empfänglich zu halten für jede Freude des Lebens und dennoch durchaus in allem, was man sich nicht selbst geben kann, unabhängig zu bleiben, niemand zu bedürfen, auch nicht der Begünstigungen des Schicksals, sondern für mich allein zu stehen und mein Glück in mir und durch mich zu bauen. Beides habe ich in hohem Grade erreicht . . . Kein Mensch ist auch weniger bedürftig als ich; und darauf beruht ein großer Theil meines Glückes: denn jedes Bedürfnis ist, wie es befriedigt wird, nur eigentlich Stillung eines Schmerzes; und alles, was darauf verwandt wird, geht dem reinen, ruhigen, stillen Genusse ab.“ (S. 416.)

12. Nicht blos in eigentlichen Seelenkrankheiten, sondern auch in relativ gesunden Seelenzuständen kommt uns die für den ersten Augenblick höchst räthselhafte Thatsache entgegen, dass Menschen sich in Klagen gefallen, davon nicht loskommen können, ja sich unzufrieden zeigen, wenn wir ihnen nach-

weisen, dass sie sich irrthümlich für unglücklich halten: nicht wirklich in dem Maße arm und elend, nicht wirklich so bedroht, gering geschätzt, verfolgt sind, wie sie sich ausgeben. (S. 416.)

13. Bei dem reicher und höher gebildeten Menschen trägt nichts voller, dauernder, nachhaltiger zum Lebensglücke bei als tüchtiges Arbeiten und die daraus hervorgehende Zufriedenheit mit sich selbst; nichts ist vollkräftiger, anderweitig gebildete Missstimmungen niederzuhalten und zu beseitigen. „Auch zur Thätigkeit (schreibt Schiller) finden sich wieder Neigung und Kräfte, und diese, hoffe ich, wird das gute Werk (der Genesung) vollenden; denn wenn ich mich beschäftigen kann, so ist mir wol.“ „Die Hauptsache ist der Fleiß: denn dieser gibt nicht nur die Mittel des Lebens, sondern er gibt ihm auch seinen alleinigen Wert.“ (S. 418.)

14. Wie viele Menschen gibt es, welchen die Gegenwart alles darbietet, um glücklich zu sein, wenn sie nur imstande wären, eine in diesen oder jenen Beziehungen noch glücklichere Vergangenheit zu vergessen!“ (S. 419.)

15. „Es ist ein großes Glück (schreibt Wilhelm von Humboldt kurz nach dem Verluste seiner innig geliebten Gattin), wenn man all sein Denken und Empfinden an einen Gegenstand setzt. Man ist dann auch immer geborgen; man begehrt nichts mehr vom Geschick, nichts mehr von den Menschen; man ist sogar außertsande, etwas anderes von ihnen zu empfangen, als die Freude an ihrem Glück. Man fürchtet auch nichts von der Zukunft. Man kann nicht ändern, was nicht zu ändern ist; aber das eine, das Hangen an einem Gedanken, einem Gefühl, wenn es auch durch den grausamsten Schlag, der einen Menschen treffen kann, nur zu dem Hangen an einer Erinnerung würde, das bleibt immer.“ (S. 420.)

16. Nichts macht bleibender und gesicherter glücklich, nichts stimmt infolgedessen zu höherem und reinerem Wolwollen gegen andere Menschen als das Leben im Übersinnlichen, bis zu welchem alle irdischen Missverhältnisse und Störungen des Wolseins nicht hinanreichen, und welches uns also dem Einflusse aller Wechselfälle des Lebens entzieht, die unser Glück trüben könnten. Dem gegenüber aber finden wir nur zu viele Beispiele vom Gegentheil: Menschen, die fortwährend mit religiösen Dingen beschäftigt und die doch beständig unglücklich sind und, in derselben Fortwirkung, gegen andere Menschen übelwollend und gehässig gestimmt. Wie ist dies zu erklären? An erhebenden Gedanken und Empfindungen fehlt es auch ihnen, wenigstens in vielen Fällen, nicht; aber diese flammen nur vorübergehend bei ihnen auf, infolge der ungleich geringeren „Vielräumigkeit“, mit welcher sie begründet sind, um sie die tiefe Nacht, in der sie leben, nur um so grauenvoller und quälender empfinden zu lassen; und vermöge dessen also sind sie durchaus unfähig, sich in die stets klaren und heiteren Regionen zu erheben, in welchen der wahrhaft Religiöse lebt. (S. 422.)

17. In der That gibt es keine ausgedehntere, reichere, stätigere Grundlage des menschlichen Glückes, als ein ausgebreitetes Wolwollen und die in den mannigfachsten Formen diesem sich anschließenden Empfindungen. Die auf das eigene Wol gehenden Bestrebungen, wie sehr sie auch mit Gelingen gekrönt sein mögen, sind bald erschöpft; in dem Maße also versiegt der Quell des hieraus fließenden Glückes; während der Quell des Glücks, welches aus den gelingenden Bestrebungen für das Wol und die Vervollkommnung anderer

abgeleitet wird, recht eigentlich unversiegbar und unerschöpflich ist. Alles andere gleich gesetzt also, hat der Wolwollende eine ohne allen Vergleich größere Wahrscheinlichkeit des Glückes. (S. 423.)

18. Dem gegenüber wird das Glück durch nichts entschiedener untergraben als durch persönliche Gegensätze und Spannungen gegen andere. So für die Gegenwart: indem ja die Auffassungen ihres Wolergehens und ihrer Vollkommenheit fortwährend zu „Gefühlsgrundlagen“ werden, um den Menschen das, was ihn etwa drückt und quält, desto schärfer empfinden zu lassen. Und so noch sicherer für die Zukunft. Irgendwie weitergreifende persönliche Gegensätze und Spannungen führen, wie hoch und wie sicher auch der Mensch stehen mag, doch früher oder später jedenfalls zum Bankerott des Lebensglückes. (S. 424.)

Klaus Groth

und seine Bedeutung für die plattdeutsche Dichtung.

Von Gustav Adolf Erdmann-Schloss Annaburg.

„Das Plattdeutsche ist die Sprache der Ungebildeten, des Pöbels; es ist daher unfähig, den höheren Ansprüchen zu genügen, welche die Kunst an eine Sprache zu machen hat. Eine der Ästhetik genügende plattdeutsche Literatur ist daher undenkbar. Im günstigsten Falle kann diese barbarische Sprache Bänkelsängerweisen hervorbringen, roh nach Form und Inhalt, Lieder und Erzählungen von derbstem Humor und gröbster Satire, die schon auf weite Entfernungen nach Kuhstall und Dünger riechen, und aus denen das Juchzen und Kreischen der Knechte und Mägde heraustönt. Deshalb ist diese Sprache mit allen Mitteln zu bekämpfen und, wenn möglich, mit Stumpf und Stiel auszurotten.“

Wie oft dringen solche und ähnliche Aussprüche über die platt- oder niederdeutsche Mundart an unser Ohr, selbst von Leuten, deren hoher Bildungsgrad sie zu einem richtigeren Urtheil befähigen sollte. Vor etwa fünfzig Jahren war ein solcher Richterspruch über das Plattdeutsche gang und gäbe. und wenn man einen Blick auf die literarischen Erzeugnisse jener Periode wirft, so kann man denselben in dieser einen Beziehung sehr wol berechtigt finden. Die wenigen plattdeutschen Poeten und Schriftsteller gefielen sich allerdings in den täppischsten Sachen und glaubten ihre Aufgabe erfüllt zu haben, wenn ihre Dichtungen möglichst bäurisch und roh nach Form und Inhalt auftraten. Schrieben sie doch das bäurische Platt, folglich — musste eben alles platt sein.

Wenn unter solchen Umständen die Gebildeten sich von der niederdeutschen Sprache abwandten, ist dies nur natürlich. Aber war es denn die Schuld der Sprache, die des Sprachgeistes, dass in seinem Namen der Roheit geopfert wurde? Mit nichten! Wie so oft warteten auch hier falsche Priester ihres Amtes, standen Leute am Altar, die von dem Geiste, dem sie zu dienen meinten, keinen Funken in sich spürten. Was Wunder, wenn sie durch eigenes Unvermögen die Gottheit, der sie zu dienen vorgaben, in Missachtung brachten. An den Früchten soll man ja den Geist erkennen, und diese Früchte waren ungenießbar wie Holzäpfel.

Kein Geringerer als der berühmte Grammatiker J. C. Adelung stellte der plattdeutschen Sprache folgendes Zeugnis aus: „Das Plattdeutsche ist unter allen deutschen Mundarten in der Wahl und Aussprache der Töne die wolklingendste, gefälligste und angenehmste, eine Feindin aller hauchenden und zischenden und der meisten blasenden Laute und des unnützen Aufwandes eines

vollen, mit vielen hochtönenden Lauten wenig sagenden Mundes, aber dagegen reich an einer kernhaften Kürze, an treffenden Ausdrücken und naiven Bildern. Der Ausländer, dem die vielen Hauch-, Blase- und Zischlaute des Oberdeutschen ein Ärgernis sind, lernt das Niederdeutsche am leichtesten, sowie der Niedersachse wegen seines feinen Gehörs und wegen der Feinheit und Biegsamkeit seiner Sprachwerkzeuge jede fremde Sprache weit eher vollkommen sprechen lernt als sein schwerfälliger südlicher Bruder." Auch Goethe nennt die Sprache des Niederdeutschen „ein sanftes, behagliches Urdeutsch." Diese beiden Urtheile von Männern der Wissenschaft und Kunst hören sich doch gewiss nicht wie ein Armutszeugnis für die plattdeutsche Sprache an und berechtigen sicherlich nicht, von ihrem Wert als von der „Roheit einer bloßen Mundart" zu reden.

Wer den kostbaren Diamant finden will, wird sich nicht damit begnügen, nur die Oberfläche eines Gebietes sorgsam abzusuchen, sondern er wird tief hineingraben ins Erdreich und dasselbe aufmerksam durchforschen. Auch die Sprache ist ein Gebiet, das nicht oberflächlich gestreift werden darf, wenn man den schimmernden Edelstein des Sprachgeistes gewinnen will. Langwierige, mühsame Forschung, nimmermüder Eifer ist dazu nothwendig, in die tiefsten Schachte muss man dringen und dort sammeln und beobachten; denn was an der Oberfläche liegt, ist oft nichts als hässliche Schlacke, welche die Alltäglichkeit des gleichförmigen Lebens abgesondert hat. Mit dieser Schlacke aber begnügten sich die früheren niederdeutschen Poeten und bewirkten damit, dass 1842 der biedere Klaus Harms einen Artikel in seinem „Gnomon" überschrieb: „Min lewe Landessprak, gode Nacht."

Und genau zehn Jahre später schrieb derselbe Klaus Harms hoffnungsfreudig: „Vielleicht bekommen die späteren Geschlechter noch einmal eine allgemeine plattdeutsche Schriftsprache wieder, wie frühere Geschlechter sie gehabt haben." Was hatte diesen Umschwung in der Meinung bewirkt? Wie war aus der Todtenklage freudige Lebenszuversicht geworden?

Dem schlummernden Dornröschen war endlich der Prinz erschienen, der es durch seinen Flammenkuss zu neuem Leben erweckte, und dieser Prinz hieß Klaus Groth, und sein feuriger, brünstiger Kuss war der „Quickborn".

Zu dieser That hatte aber auch die voll hingebende Begeisterung, die riesengroße Arbeitskraft und die eiserne Beharrlichkeit eines reichbegabten Mannes gehört, der sein ganzes Leben der Ausführung derselben widmete. Alles das war bei Klaus Groth in reichstem Maße vorhanden. Als nun sein „Quickborn" plötzlich wie ein Blitz in den Wald der deutschen Literatur fuhr, da konnte es gar nicht anders geschehen, als dass der Dichter auf begeisterte Freunde und grimmige Feinde stieß, denen er durch seine That ihr ganzes schönes Lehrgebäude über die platte Sprache umstieß. War es doch kein Geringerer als Karl Goedeke, der in absprechendster Weise über den „Quickborn" und Groths Bestrebungen urtheilte, hieß es doch vielfach: die Gedichte des „Quickborn" wären einfach ins Plattdeutsche übersetzte hochdeutsche Gedanken und Empfindungen und als solche zum größten Theil ganz ungenießbar, so wenig hielt man die platte Sprache zum Ausdruck eines edleren Gefühls fähig, so sehr war man durch den Missbrauch, den falsche Priester mit ihr getrieben hatten, in seinem Urtheil befangen, dass man nun, da ein echter Dichter erstanden war, der in ihr lebte, webte, dachte und dichtete, diesen für einen

Fälscher erklärte und mit den Steinen der verletzenden Kritik nach ihm warf. Ja, man ging sogar so weit — wenn ich nicht irre, so war es Hieronymus Lorm in der „Wiener Abendpost“ — zu behaupten, Klaus Groth habe das Plattdeutsche erst mühsam erlernen müssen, ohne je dessen zutreffender Anwendung ganz mächtig zu werden. Träfe dies zu, so wäre der „Quickborn“ als stümperhafte Dilettantenarbeit charakterisirt gewesen und Klaus Groths That wäre einfach zu einem speculativen Unternehmen herabgesunken. Wie falsch jene Verdächtigungen waren, wird weiter unten ein Blick auf Groths Lebensgang zeigen.

Und doch: auch unrichtiges kann zuweilen ein Körnlein Wahrheit enthalten. Trotzdem Klaus Groth von Kindheit auf plattdeutsch gedacht und gesprochen hatte, musste er die Sprache als gereifter Mann erst erlernen, mühsam erlernen, denn er fand noch nicht so viel treffliche Vorarbeiten wie ein Hochdeutscher, der seine Sprache erlernen will. Oder müssen nicht auch wir unsere Muttersprache noch erlernen, nachdem wir dieselbe schon längst fertig sprechen? Das war ja eben der große, vielleicht sogar der einzige Fehler der früheren plattdeutschen Dichter, dass sie es verschmähten, ihre Sprache zu studiren; denn nur, wer tief in die Gesetze einer Sprache eingeweiht ist, wird das Wesen und den Geist derselben ergründen, und nur derjenige, dem sich der Geist einer Sprache offenbarte, kann in derselben dichten. Es ist eben nicht von ungefähr, dass „Dichten“ und „Verdichten“ miteinander verschwistert sind!

Klaus Groths große literarische That ist so eng mit seinem ganzen Lebensgange verwachsen, dass man dieselbe gar nicht besser interpretiren kann als durch eine Darstellung seines arbeitreichen Lebens. Hierbei wird mir gleichzeitig Gelegenheit geboten werden, manche Irrthümer zu berichtigen, die sich in fast alle Biographien des Dichters eingeschlichen haben und besonders auch gehässigen Angriffen zu begegnen, die erst in neuester Zeit aus tückischer Rachsucht gegen den im höchsten Grade ehrenhaften Charakter des 70jährigen Greises geschleudert worden sind.

Klaus Groth wurde am 24. April 1819 zu Heide in Norderdithmarschen geboren. Sein Vater Hartwig Groth war Landmann und Mühlenbesitzer und galt nach den dortigen Verhältnissen für wolhabend. Er war eine jener seltenen Naturen, die Ernst und Milde miteinander in wolthuende Harmonie zu setzen wissen. Von seinen Bekannten wurde er hochgeachtet, von seinen Kindern — er besaß außer Klaus noch zwei Söhne und eine Tochter — innig geliebt. Verstand er doch die schwere Kunst, allen Eigenthümlichkeiten der Kinder gerecht zu werden, wusste er doch die Erziehung mit fester Hand aber ohne Schelten und Strafen zu leiten. Ein einziger Blick genügte, um die Kinder zu regieren. Ein treues Bild seines Vaters hat der Dichter in seiner anziehenden Idylle: „De Sünndagmorgen“ in der Gestalt des Pockennarbigen entworfen.

Die Mutter, eine schöne und sanfte Frau, verloren die Kinder sehr früh; doch blieb ihre Erziehung nicht ohne weiblichen Einfluss. „Tante Christine“, die Schwester des Vaters, suchte den Kindern die Mutter zu ersetzen, und wie ihr dieses liebevolle Bemühen gelang, das zeigen deutlich die vier Sonette in „Hundert Blätter“, welche der Dichter ihr später widmete. Besonders das letzte unter ihnen gibt ein anschauliches Bild davon, was Tante Christine für

Klaus war, wie sie nicht allein den rechten Balsam für seine Kinderschmerzen fand, sondern wie sie auch den Samen der Poesie in seine empfängliche Seele streute.

Außer ihr spielt noch der Großvater eine bedeutende Rolle in den Kinderjahren Klaus Groths. Der alte Mann fand ganz besonderes Wolgefallen an dem munteren und geweckten Knaben, und oft erzählte er dem begierig lauschenden Kinde die alten Sagen und Geschichten aus den Freiheitskämpfen der Dithmarschen. Diese Erzählungen haben sich dem Gedächtnis des Kindes fest eingeprägt, und der Dichter hat später gern aus diesem Vorrath geschöpft. Die Abschnitte im „Quickborn": „Wat sik dat Volk vertellt" und „Ut de ol Krönk" (Aus der alten Chronik) geben viele dieser Sagen wieder.

Rechtzeitig wurde Klaus der Bürgerschule zu Heide übergeben. Sein hingebender Fleiß und sein vorzügliches Gedächtnis machten ihn bald zum besten Schüler der Anstalt. Da das Hochdeutsche damals noch nicht Mode in jener Gegend war, so wurde auch in der Schule plattdeutsch unterrichtet. So emsig der kleine Klaus auch bei der Arbeit war, er fand doch immer noch genügend Zeit, sich im munteren Spiel mit seinen Kameraden zu tummeln. Er musste die freie Natur sogar mehr genießen, als ihm lieb war. Da in den voraufgegangenen Kriegsjahren die Landwirtschaft in den Herzogthümern arg darniederlag, war den Bauern von der Regierung gestattet worden, während der Sommermonate ihre Kinder zu ländlichen Hilfeleistungen aus der Schule zurückzubehalten. Auch Hartwig Groth machte von dieser Erlaubnis Gebrauch, und so finden wir den Knaben während des Sommers stets in Wiese, Feld und Wald beschäftigt. Die Natur, an welcher so viele gut beanlagte Kinder achtlos vorübergehen müssen, wurde ihm zur Lehrmeisterin und Herzensfreundin. Der stets geistesrege Knabe lernte beobachten, Augen und Ohren gebrauchen und wurde von der Schönheit und Majestät der Allmutter so gefesselt, dass er später die Naturwissenschaften zu seinem Lieblingsstudium erhob. Mit vollem Recht kann er heute von sich schreiben: „Von den Naturwissenschaften ist mir kein Zweig unbekannt, selbst mathematische Physik nicht"; und wie wahr er das Wesen der Naturforschung erfasst hat, geht aus den fünf scharfsatirischen Sonetten: „Evangelische Naturwissenschaft" in den „Hundert Blättern" hervor. Der Dichter aber verdankt seiner langen Vertrautheit mit der Natur die herrlichen, lebenswarmen Naturschilderungen, die er so zahlreich im „Quickborn" bietet.

Als die Classen der Bürgerschule durchlaufen waren, richtete der Knabe seine Blicke sehnsüchtig auf das Gymnasium als Schlüssel zur Universität. Aber hier galt es entsagen; denn der Vater hielt diesen Wunsch für über seinen Stand hinausgehend. Nachdem Klaus sich noch einige Zeit durch Selbststudium weitergebildet hatte, trat er mit 16 Jahren in den Bureaudienst der Kirchspielvogtei zu Heide. Er selbst fasste diese Stellung nur als Übergangsstadium auf; denn in ihm war der Entschluss gereift, sich dem Lehramt zu widmen. Da sein Amt kein sehr anstrengendes war — er hatte fast nur Pässe zu visiren — so blieb ihm noch viel Zeit zur Weiterbildung, die er mit der ihm eigenen Energie benutzte. Ein Beispiel möge dies illustriren. Eines Tages fand er ein altes, verfallenes Clavier auf dem Boden. Sofort zimmerte er es sich wieder etwas zurecht und begann dann zu üben und zwar mit solchem Eifer, dass er nach wenigen Wochen kleinere Sonaten von Mozart und Beethoven

spielen konnte. In jener Zeit machte er auch die Bekanntschaft der deutschen Classiker, die er in der Bibliothek des „Kaspelvagd“ (Kirchspielvogt) vorfand.

1838 ging Klaus Groth aufs Seminar zu Tondern, dem er drei Jahre angehörte. Auch hier setzte er seine Privatstudien eifrig fort; denn seinem hellen Kopf war selbst doppeltes und dreifaches Futter nicht zu viel. Besonders trieb er fremde Sprachen: Lateinisch, Französisch und Schwedisch. Mit einem glänzenden Zeugnis verließ er die Anstalt und wurde sofort an der Mädchenschule zu Heide angestellt.

„O du schöner, erhabener Lehrerberuf, wie fühlte ich unter deinem Einfluss sich die Schwingen meines Geistes entfalten!“ mag der junge Mann begeistert ausgerufen haben, als ihm die geringe Stundenlast von 43, sage und schreibe dreiundvierzig wöchentlichen Unterrichtsstunden auferlegt wurde. Wer fühlt nach solcher Anstrengung noch Kraft und Lust zu Privatstudien? Klaus Groth hatte beides. Voll Staunen und Bewunderung hören wir, dass er in jener an Amtsarbeit so überreichen Zeit noch mit großem Eifer und Erfolg Mathematik und Naturwissenschaften trieb, sich eingehend mit den Problemen der Philosophie — speciell Psychologie und Ästhetik — beschäftigte und so „beiläufig“ noch mit Grothscher Gewissenhaftigkeit Englisch, Französisch, Italienisch und Griechisch tractirte.

Dass von den landläufigen Vergnügungen bei so anstrengenden Studien nicht die Rede sein konnte, versteht sich wol von selbst. Seine einzige Erholung suchte der junge Lehrer im Verkehr mit dem elterlichen Hause, in ausgedehnten naturwissenschaftlichen Excursionen und in seiner Betheiligung an der Liedertafel zu Heide. Durch diese letztere sollte der entscheidende Wendepunkt in Klaus Groths Leben herbeigeführt werden.

1844 wurde er auf das Sängerfest zu Schleswig geführt. Hier lernte er das herrliche Ballmannsche Schleswig-Holstein-Lied kennen, das ihn in ungeahnter Weise für sein Vaterland und für die deutsche Sache begeisterte. In jene Zeit fällt auch die Entstehung der vlämischen Bewegung, jenes patriotischen Bestrebens, der vlämischen Volkssprache ihre lang verkannten Rechte wiederzugeben, die in Klaus Groth einen mächtigen Widerhall fand und den ersten Gedanken zum „Quickborn“ in ihm wachrief. Von jener Zeit an dachte der junge Lehrer nur noch daran, seiner eigenen, verachteten plattdeutschen Muttersprache den ihr gebürenden ehrenvollen Platz in der deutschen Literatur zu erringen. Da die Mundart Volkssprache ist, so beschloss er, in ihr ein Werk zu schaffen, welches ein Bild des innersten Denkens und Empfindens, des ganzen Lebens und Webens des Volkes seiner engeren Heimat werden sollte, und so nahm der Plan zum „Quickborn“ festere Gestalt an.

Sofort ging er ans Werk; er versuchte, einige mundartliche Dichtungen zu schreiben, ließ aber bald davon ab, weil er die Nutzlosigkeit dieses Beginnens einsah. Er erkannte, dass die erste Bedingung zu einem erfolgreichen Weiterarbeiten eine tiefere Erforschung der Sprachgesetze, besonders der Lautgesetze des Plattdeutschen sei, ohne welche alles Mühen vergeblich war. Woher aber sollte er die Kraft zu diesen Studien nehmen, die Kraft, die sein arbeitsreiches Amt schon im Übermaß absorbirte? Da hieß es nun einfach: einem Herren kannst du von jetzt an nur dienen; entweder lebe ganz der Schule oder ganz deinem Ideal! 1847 legte Klaus Groth sein Lehramt nieder und begab sich auf die Insel Fehmarn zu seinem Freunde, dem Lehrer Leon-

hard Selle in Landkirchen, bei dem er Wohnung nahm, um hier in größter Zurückgezogenheit seinen Studien leben zu können.

Bei allen Biographen findet man nun die Angabe, dass Klaus Groth sich hier auf das Amt eines Seminarlehrers oder auf das höhere Lehramt vorbereiten wollte. Es ist dem Dichter völlig unerklärlich, woher dieser Irrthum stammt, und er hat mich gebeten, zu erklären, dass es ihm niemals in den Sinn gekommen ist, Seminarlehrer zu werden oder zum höheren Lehramt überzutreten. Ebenso unrichtig ist das sentimentale Gespräch zwischen Vater und Sohn, welches Karl Eggers auf S. 19 seiner Schrift über Klaus Groth mittheilt. Der Dichter verwahrt sich in einem Briefe an mich gegen jede Sentimentalität. Er schreibt: „Ich wünsche sehr, dass dies richtiggestellt werde, damit Hartwig Groth und sein Sohn Klaus nicht als sentimentale Waschlappen der Nachwelt erscheinen.“ Als Klaus durch das angestrengte Arbeiten immer elender wurde, sagte sein Vater eines Morgens zu ihm: Min Jung, son Arbeiden Nacht un Dag ohn en Erholung geit ni, dat kan keen Minschennatur uthole.“ Klaus: „Dat weet ik.“ Vater: „Denn hol doch mal pust un rau (ruhe) di mal ut!“ Klaus: „Ik will öwern Graben springe un nehm jüs den Tolop. Pust holn geit ni. Röwer kam ik, ob dod oder lebennig, dat weet ik nich.“

Durch nichts ließ er sich von seinen Studien ablenken, weder durch die Bitten des Vaters, noch durch die politischen Ereignisse, die nun bald über Schleswig-Holstein hereinbrachen. Es ist anzunehmen, dass aufreibende Arbeit für ihn nothwendig und ein Heilmittel gegen eine unglückliche Liebe war, von der er in den „Hundert Blättern“ so glücklich und auch mit so schneidend schrillem Ton zu erzählen weiß.

Ruhe hatte Groth auf Fehmarn gesucht, Aufregung sollte er finden. Das Jahr 1848 brachte die schleswig-holsteinische Erhebung, der 1850 die Besetzung der Insel durch die Dänen folgte. Da Klaus Groth einige plattdeutsche Kriegslieder hinausgesandt hatte, so wurde er viel von der dänischen Polizei geplagt; aber auch dadurch ließ er sich nicht von seinem Ziele ablenken, und näher, immer näher kam seine Idee der Verwirklichung. Doch die Kräfte des übermäßig angestrengten Körpers und Geistes drohten zu versagen. „Herr, lass mich so lange leben, bis ich mein Buch fertig habe. Amen!“ so betete er Abend für Abend. Mit Gewalt raffte sich der Ringende noch einmal zusammen, und — das große Werk war gethan, das Ziel erreicht. Wenige Wochen vor Weihnachten 1852 erschien der „Quickborn; Volksleben in plattdeutschen Gedichten Dithmarscher Mundart“, das Buch, welches den bisher unbekannten jungen Mann plötzlich berühmt machte.

Wie sehr das Buch angefeindet wurde, habe ich bereits eingangs geschildert; aber anderseits fanden sich auch begeisterte Freunde, welche laut den Ruhm des jungen Dichters verkündeten. Gervinus, Freytag, E. M. Arndt und Alexander v. Humboldt sind gewiss geeignet, die Angreifer völlig aufzuwiegen. Der buchhändlerische Erfolg des Werkes war ein ungeahnter; denn die 2000 Exemplare starke Auflage war schon vor dem Feste vergriffen. Aber nur kurze Zeit vermochte der Dichter sich seiner Triumphe zu erfreuen, dann verfiel er, zum Tode ermattet, in eine schwere Krankheit, die ihn drei Monate an das Krankenlager fesselte. Nachdem die Gefahr glücklich überstanden war, begab er sich 1853 nach Kiel, um in den Seebädern von Düsternbrook Stärkung und völlige Genesung zu finden. Gleichzeitig sammelte er hier seine

hochdeutschen Gedichte, die 1854 unter dem Titel „Hundert Blätter, Paralipomena zum Quickborn“ erschienen, aber trotz vieles Schönen, das die Sammlung enthält, unbeachtet vorübergingen. Groth hatte durch sein erstes Werk die nachfolgenden selbst todt gemacht; denn nicht ein einziges hat auch nur annähernd den Erfolg des ersten, „Quickborn“, aufzuweisen.

1855 erschienen Groths „Vertelln. Plattdeutsche Erzählungen.“ In demselben Jahre begab er sich auf Reisen. Über Hamburg und Pyrmont ging es an den Rhein nach Bonn, wo er zwei seiner schönsten Jahre im trauten Verkehr mit Simrock, Brandis, Arndt, Jahn und Dahlmann verlebte. Von der philosophischen Facultät der Universität Bonn wurde dem gefeierten Dichter die Doctorwürde honoris causa ertheilt. Erst 1857 kehrte Groth über Dresden und Leipzig nach Kiel zurück, woselbst er sich als Docent der deutschen Sprache und Literatur habilitirte und durch Verheiratung mit einer hochgebildeten und liebenswürdigen Dame aus Bremen einen glücklichen Hausstand gründete.

Von Groths weiteren Veröffentlichungen mögen zunächst genannt sein die „Briefe über Hochdeutsch und Plattdeutsch“ (1858), durch welche der Dichter mit Reuter in Conflict gerieth. Er hatte Reuters „Läuschen un Rimels“ angegriffen, da er in der mit großem Talent vorgenommenen Behandlung rein anekdotischer Stoffe eine Gefahr für die Würde des Plattdeutschen erblickte, für die er ja seine beste Lebens- und Geisteskraft hingegeben hatte. Reuter vertheidigte sich in einer sehr geharnischten Broschüre und damit war der unerquickliche Streit beigelegt; denn als 1860 „Ut de Franzosentid“ erschien, war Groth der erste namhafte Schriftsteller, der in öffentlicher Kritik das Buch feierte.

Erst kürzlich hat Herr Dr. Theodor Gaedertz den traurigen Muth gehabt, auf Grund dieses kurzen literarischen Streites in Heft V Spalte 1340—1341 der Zeitschrift „Vom Fels zum Meer“ die niedrigsten Verdächtigungen auf Groths Charakter zu werfen. Neid und Missgunst über eine günstige Kritik von Robert Prutz sollen dem gefeierten Dichter des „Quickborn“ gegen den noch gänzlich unbekannten Schnurrenerzähler und Possenreißer Reuter die Feder in die Hand gedrückt haben, alle möglichen Anstrengungen soll unser Dichter zu einer späteren Annäherung an Reuter gemacht haben, so dass letzterer sich davon angewidert gefühlt habe. Schmachvolle Bezeichnungen fallen von Gaedertz auf Groths Charakter, und mit Hohnlachen greift er einige Sätze aus Groths Nachruf auf Reuter heraus, um sie zu geißeln. Durch die Güte des Herrn Professor Groth bin ich im Besitz einer großen Anzahl von Briefen, die Gaedertz in den Jahren 1877—1879 an den Geschmähten gerichtet hat. Sie fließen über von Hochachtung, Liebe und Verehrung und verheißen ewige Dankbarkeit und Treue. Hat denn Herr Dr. Gaedertz so schnell vergessen, was Groth für ihn gethan hat, dass er jetzt mit faulen Äpfeln nach ihm wirft? Allerdings kenne ich sehr wol die Ursache davon. Professor Groth hat sich nicht herbeigelassen, Gaedertz' Gedichtsammlung „Julklapp“ öffentlich zu empfehlen, wie der Verfasser schon vorher durch Beilagen und Zeitungsnotizen ausbreiten ließ. Was Gaedertz über Groths Verhältnis zu Reuter geschrieben hat, ist Unwahrheit; Klaus Groth ist bereit, eidlich zu versichern, dass er niemals nach jenem Streit eine Annäherung an Reuter versucht oder den Auftrag zu einem solchen Versuch gegeben hat. Was etwa Freunde hinter seinem

Rücken gethan haben, ist ihm unbekannt geblieben. Herr Dr. Gaedertz hat mit Enthüllungen gedroht: „Heraus denn mit dem Flederwisch!“ Klaus Groths lauterer Charakter ist über jedem Zweifel erhaben. —

Ferner sind von Groth erschienen: „Rothgeter. Meister Lamp un sin Dochter“ (1862), „Quickborn II“ (1870), „Ut min Jungsparadies“ und zahlreiche andere Erzählungen, Gedichte und Aufsätze über mundartliche Dichtung in den angesehensten Zeitschriften. 1863 machte er noch eine größere Reise durch England und Frankreich und wurde 1866 zum Professor ernannt. Gelegentlich seines 25jährigen Schriftstellerjubiläums 1872 und seines 70. Geburtstages in diesem Jahre wurde er von der Regierung sowie seinen zahlreichen Freunden hoch geehrt und ausgezeichnet.

So sehr auch Klaus Groth durch seine Thatkraft und Ausdauer das Glück an sich zu fesseln wusste, sind ihm doch auch schwere Schicksalsschläge nicht erspart geblieben. Seinem Schmerz um das vernichtete Lebensglück hat der Dichter in dem tieftraurigen Gedichte „Min Port“ herzbewegenden Ausdruck verliehen. Aber das Leid hat ihn nicht verbittert und hat es nicht vermocht, den idealen Gedankenflug des Sängers aufzuhalten. Ernst lagert zwar auf dem tiefgefurchten Gesicht, aber herzgewinnende Freundlichkeit spricht aus den klugen Augen. Stets ist Klaus Groth bereit, anderen zu helfen, soweit es in seiner Macht steht, und selbst die übelsten Erfahrungen haben ihn nicht von seiner Hilfsbereitschaft abzuschrecken vermocht. Keine Mühe ist ihm zu groß, wenn er durch dieselbe der plattdeutschen Sprache dienen kann. Herr Pastor Paulsen in Kropp, der Herausgeber des Neuen Testamentes in plattdeutscher Sprache, hat dies in reichem Maße erfahren.

So groß auch des Dichters Bedeutungfür die engere Heimat ist, in ihrer vollen Größe zeigt sich dieselbe doch erst im Auslande. Selten wol ist es einem Dichter vergönnt gewesen, in dem Maße vereinigend auf die im Auslande lebenden Deutschen zu wirken, wie Groth; selten wol ist es einem gelungen, so viel zur Hebung des deutschen Wesens im fremden Lande beizutragen. Vor allem wissen die in Amerika lebenden Deutschen unseren Dichter zu schätzen. Zahlreiche plattdeutsche Vereine existiren in den Vereinigten Staaten. und drei plattdeutsche Zeitschriften lassen sich dort die Pflege der niederdeutschen Sprache angelegen sein.

Aber fast noch bedeutender ist Groths Einfluss in Belgien und Holland. Es wurde schon darauf hingewiesen, wie die vlämische Bewegung dazu beigetragen hat, die Idee des „Quickborn“ in ihm wachzurufen. Dafür hat später diese Bewegung reiche Stärkung aus den Dichterwerken Groths erhalten, besonders nachdem es dem unermüdlichen und gelehrten Antwerpener Stadtbibliothekar Dr. Hansen gelungen war, eine Schreibweise aufzufinden, durch welche plattdeutsche Dichtungen ohne jede Veränderung jedem Niederländer verständlich wurden, der seine Sprache wirklich kennt. Prof. Groths große Verdienste sind auch von König Leopold II. anerkannt worden, der den Kieler Professor zum Ehrenmitglied der neugegründeten vlämischen Akademie ernannt hat.

Ich bin am Schluss dieser Studie. Möge an ihrem Ende das Wort stehen, welches Prof. Müllenhoff schon vor 33 Jahren schrieb, das aber noch heute seine volle Berechtigung hat: „Die That, die Groth vollbracht, wird nie verjähren. ihre Wirkung wachsen: möge die Gegenwart nicht vergessen, wie viel er ihr geopfert.“

Wege und Ziele der Dialektforschung.

In der Erforschung der deutschen Mundarten lassen sich sehr verschiedene Wege verfolgen. In der älteren Zeit handelte es sich nur um die Erforschung des Thatsächlichen. Wir haben schon im 18. Jahrhundert eine Arbeit dieser Art, das große Bremische Wörterbuch, ferner Stadlers Versuch eines schweizerischen Idiotikons (1812) und Schmids lexikalische Arbeiten über den schwäbischen Dialekt. Aber erst im 3. Jahrzehnt unseres Jahrhunderts sollte die mundartliche Forschung, und zwar mit einemmale, um Riesenschritte gefördert werden durch die Arbeiten Johann Andreas Schmellers über die Dialekte Bayerns. Zuerst erschien 1821 das Werk „Über die Mundarten des Königreichs Bayern“, und elf Jahre später das weit berühmter gewordene bayrische Wörterbuch, das nach neun Jahren in vier Bänden vollendet war. Auf Schmellers Wörterbuch ist lange Zeit keine ähnliche Arbeit gefolgt. Erst vor wenigen Jahren hat sich ihr in dem großartig angelegten schweizerischen Idiotikon eine solche zur Seite gestellt. Im Jahre 1854 wurde für die Erforschung der deutschen Dialekte eine eigene Zeitschrift gegründet: „Die deutschen Mundarten“, die es bis zum Jahre 1877 auf sieben Bände gebracht hat. Alle diese Arbeiten haben das Gemeinsame, dass es ihnen durchaus um die Darstellung des Thatsächlichen zu thun ist. des jetzigen Dialektes, sowie seiner älteren Erscheinungsformen, soweit sie mit den heutigen zusammenstimmen. Dagegen handelt es sich noch nicht um ein System der verschiedenen Erscheinungen, um eine Geschichte der einzelnen Mundarten.

Inzwischen war Grimms Grammatik und neben ihr so manches bedeutsame Werk erschienen, das auf die Geschichte der deutschen Sprache und auf das Verhältnis der einzelnen Sprachgruppen in den altdeutschen Denkmälern ein Licht warf. Das musste Lust zu dem Versuch machen, die einzelnen deutschen Mundarten historisch darzustellen.

Es ist das Verdienst von Karl Weinhold, in seiner Grammatik der deutschen Mundarten diesen Versuch für das alemannische und das bayrische Gebiet gemacht zu haben. In diesem Werke, sowie in Weinholds mittelhochdeutscher Grammatik liegt nun der Nachdruck durchaus auf der Kenntnis der alten Sprachdenkmäler, während die modernen Mundarten nur nebenbei behandelt sind. Die allen diesen Werken gemeinsame Voraussetzung, der feststehende Unterschied zwischen Dialekt und Schriftsprache, ist zuerst von Franz Pfeiffer und dann von Hermann Paul in seinem Schriftchen: „Gab es eine mittelhochdeutsche Schriftsprache?“ erschüttert werden. Nach Pauls Untersuchungen hat es eine mittelhochdeutsche Schriftsprache gar nicht gegeben; die einzelnen Dichter hatten jeder seine eigene heimatliche Mundart. In ihrer schärfsten Form hat diese Behauptung Pauls wol niemand überzeugt. Aber sein Ver-

dienst ist es, die früheren Ansichten von der Entstehung einer mittelhochdeutschen Schriftsprache zurückgewiesen zu haben. Eine solche hat unseren alten Dichtern vorgeschwebt. Sie haben das Ideal derselben bald mehr, bald minder erreicht. Aber wenn man früher von dem großen Einfluss der Höfe auf die Bildung dieser Sprache redete, so ist dieser von Paul mit Recht zurückgewiesen worden. Der Hauptfactor in der Bildung einer Schriftsprache ist stets die Schrift selbst. Die Frage nun, welcher Art das Verhältnis der geschriebenen Sprachen zu den Mundarten und dieser untereinander sei, ist eine sehr verwickelte, zu deren Beantwortung erst Anläufe genommen sind. Was letztere Frage betrifft, so ist seit Schmids Buch: „Über die Verwandtschaftsverhältnisse der indogermanischen Sprachen“ die alte Lehre von einem solchen Verhältnis, dass man in Form eines Stammbaums darstellen könnte, sehr bedeutend erschüttert. Viel mehr für sich hat die Annahme, dass bei ruhigem Nebeneinanderwohnen der verschiedenen Volkstheile sich bald früher, bald später, bald da, bald dort eine bestimmte Sprachneuerung entwickelt und sich von ihrem Entstehungsort weiter verbreitet habe, bis irgendwelche Ursachen ihrer schrankenlosen Verbreitung Halt geboten. Dem gegenüber ließe sich aber auch denken, das in älterer Zeit reinere Verhältnisse vorhanden waren, die nur mit der Zeit getrübt worden wären. In der That finden sich oft in der älteren Zeit wesentlich andere Unterscheidungsmerkmale zwischen den Mundarten als die jetzt vorhandenen, was L. Tobler zu der Behauptung getrieben hat, die heutigen deutschen Mundarten hätten sich erst vom 14. bis 17. Jahrhundert gebildet. Um darüber Klarheit zu gewinnen, hat man sich vor allem darüber zu entscheiden, an welchem von beiden Enden die Untersuchung anzusetzen hat, bei den ältesten Sprachdenkmälern oder bei den jetzigen Mundarten? Wenn man nun bedenkt, wie wenig feste Punkte die alten Sprachdenkmäler uns bieten, so legt sich von selbst die andere Methode nahe, welche zuerst auf eine möglichst geordnete und vollständige Darstellung des jetzigen Bestandes bedacht ist, um von diesem festen Punkte aus in die Vergangenheit zurückzugehen. Wir werden also denselben Ausgangspunkt nehmen, wie schon Schmeller; aber wir werden nicht nur die Ergebnisse der modernen Sprachwissenschaft berücksichtigen, sondern vor allem die Verbreitung der einzelnen Erscheinungen von Ort zu Ort zu verfolgen suchen, weil auf diese Weise um so sicherere Resultate zu erzielen sind. Ein höchst bedeutender Versuch in dieser Richtung ist der „Sprachatlas von Nord- und Mittelhochdeutschland“ von G. Wenker-Marburg. Was Wenker jedenfalls bewiesen hat, ist die Thatsache, dass die Grenzen zwischen zwei verschiedenen Erscheinungen eines Lautes scharf bestimmbar, jedenfalls die Fälle selten sind, dass für einen Laut oder ein Wort an dem nämlichen Orte mehrere Formen bestehen — ein Ergebnis, welches auch Dr. Fischer-Tübingen auf Grund seiner eigenen Nachforschungen für das schwäbische Gebiet bestätigt, wenigstens was den letzten Satz Wenkers betrifft, während es mit seiner ersten Behauptung vielleicht nicht ebenso steht. Was ist nun der Zweck und Wert der atomistischen Sprachkarten, welche mittels der Wenkerschen Methode gewonnen werden? Ihr Wert liegt vor allem darin, dass sie als Hilfsmittel der deutschen Ethnographie und Sprachgeschichte zu gebrauchen sind. Angesichts der verwickelten Probleme, welche die Beschäftigung mit Begriff, Namen und Ausdehnung der einzelnen deutschen Stämme bietet, kann vielleicht gerade die genaue Beobachtung der Grenzen

jeder einzelnen Lauterscheinung zum Ziele führen. So lässt sich mittelst der Methode, welche von der rein atomistischen Betrachtung der lebenden Dialekte ausgeht, zeigen, dass es zwischen Schwaben und Alemannen sprachlich keinen generischen Unterschied gibt. Wenn dazu noch die geschichtliche Forschung sagt: auch die geschichtlichen Quellen machen wahrscheinlich, dass Schwaben und Alemannen nicht verschieden sind, so hätten wir eins der umstrittensten Probleme der deutschen Volksgeschichte der Lösung näher gebracht. Solche ethnographische Schlüsse lassen sich freilich nicht zu völliger Gewissheit bringen. Wüssten wir, wie weit in der Zeit unsere Spracherscheinungen zurückreichen, so könnten wir genaueres darüber sagen. Nun wird es die zweite Aufgabe sein, das jetzige so weit als möglich rückwärts zu verfolgen, alle Denkmäler auf ihren Sprachstand zu prüfen und mit den jetzigen zu vergleichen. Eine solche Arbeit kann nicht einer in Deutschland übernehmen; auf jedem einzelnen Sprachgebiet ist eine allseitige Kenntnis des lebenden Dialekts ein Haupterfordernis. Ohne diese wird man manche nicht so an der Oberfläche liegende Erscheinung schriftlicher Denkmäler nie völlig zu verstehen imstande sein. Das Resultat solcher Forschungen lässt sich jetzt nicht absehen. Indessen ist es kein bloßer Zufall, dass seit einigen Jahren das Studium der Mundarten von mehreren jungen Forschern mit Energie und Glück betrieben wird. Dieses Studium ist keine Spielerei und kein Gegenstand blos philologischer Mikrologie, sondern es soll uns den Weg zur Erkenntnis unserer Vorzeit bahnen, einem Ziele, das man mit gutem Gewissen als ein echt patriotisches bezeichnen darf.

Pädagogische Rundschau.

Aus Preußen. (Zur Anciennetätsfrage.) Auf Wunsch eines Vereinsmitgliedes hatte der Vorstand des Vereins von Lehrern höherer Unterrichtsanstalten der Provinzen Ost- und Westpreußen statistische Erhebungen über die Avancements- bezw. Gehaltsverhältnisse der in den drei letzten Stellen befindlichen Lehrer der höheren Schulen anstellen lassen. Die Resultate dieser Erhebungen gaben zunächst Veranlassung zu einem in der Königsberger Hartung'schen Zeitung Nr. 196 und 197 vom 22. und 23. August 1888 abgedruckten Aufsatz: „Die Lage der jüngeren Lehrer höherer Unterrichtsanstalten", sodann aber brachte auf der letzten (XIV.) Generalversammlung des genannten Vereins, über welche seinerzeit auch in den „Blättern für höheres Schulwesen" Bericht erstattet wurde, der Schriftführer zwei kleinere Aufsätze über: „Die Lage der Candidaten des höheren Schulamtes in Ost- und Westpreußen" und über die Frage: „Inwieweit wird bei der Anstellung bezw. Beförderung der Anciennetät Rechnung getragen?" zur Verlesung. Das durchschnittliche Dienstalter betrug danach am 1. Januar 1888:

			für Ostpreußen	für Westpreußen
bei den drei letzten ord. Lehrern	8	Jahre	($13^1/_4$—$4^1/_2$)	8,75 ($14^2/_3$—5)
„ „ vorletzten „ „	5,62	„	($8^1/_4$—$2^1/_4$)	6,52 ($11^1/_4$—$3^3/_4$)
„ „ letzten „ „	4,5	„	([$13^1/_4$] $7^3/_4$—$1^1/_4$)	5.25 ($9^3/_4$—$2^3/_4$)
„ „ Hilfslehrern	3,25	„	($5^3/_4$—$1^1/_4$)	3,63 ($5^3/_4$—$1^1/_4$).

Bei elf dieser Hilfslehrer betrug die Durchschnittswartezeit bedeutend mehr als vier Jahre; sie bezogen aber trotzdem immer noch nur das Gehalt eines angehenden Gerichtsschreibers oder sonst eines beamteten Militäranwärters. Von den Schulamtscandidaten, die 1882 ihr Probejahr in Ostpreußen antraten, waren drei bereits in der Stellung eines drittletzten ordentlichen Lehrers, bezogen also das Anfangsgehalt der Richter, vier waren vorletzte, drei waren letzte ordentliche Lehrer, vier Hilfslehrer, hatten also die Hälfte des Anfangsgehaltes der Richter, und vier waren noch ganz unbesoldet. Für das Jahr 1883 sind die entsprechenden Zahlen: 2, 2, 2, 4 (8), in Westpreußen, wo die Zahl der Unbesoldeten nicht festzustellen war, für 1882: 3, 6, 7, 3; für 1883: 0, 4, 3, 4. Der jüngste drittletzte ordentliche Lehrer in Ostpreußen trat sein Probejahr Mich. 1883 an, der älteste vorletzte dagegen bereits Ostern 1879, der älteste letzte, von einem ganz besonderen Fall abgesehen, Ostern 1880, die beiden ältesten Hilfslehrer Ostern 1882, ein letzter ordentlicher Lehrer aber, eben der, welcher sich in jenem ganz besonderen Falle befindet, fac. docend. in Religion und Hebräisch für I., in Deutsch für Ob. II. etc., ein in wissenschaftlich-theologischen Kreisen infolge seiner Arbeiten nicht unbekannter Gelehrter, begann sein Probejahr bereits Ostern 1874 und ist, nach-

dem er allerdings mehrmals die Provinz gewechselt hat, seit den letzten neun Jahren an derselben Anstalt thätig und bei jeglichem Mangel an Aussicht auf Avancement vom Magistrat der betreffenden Stadt mit einer persönlichen Zulage bedacht. Durchweg ergaben die statistisch festgestellten Zahlen die allergrößte Ungleichheit und zugleich ein um so traurigeres Bild von der Lage der jüngeren Lehrer, als kaum irgendwelche Hoffnung auf Besserung ihrer äußeren Stellung vorhanden ist.

Hinsichtlich der Frage, inwieweit bei der Anstellung resp. Beförderung der Anciennetät Rechnung getragen werde, stellte sich heraus, dass, während z. B. in Sachsen die Anstellung strenge nach der Anciennetät, ohne Rücksicht auf das Bedürfnis der Schule, an der eine Vacanz eintritt, und auf die Facultäten des betreffenden Candidaten, in Ost- und Westpreußen gar kein festes Princip dafür vorhanden sei, in den meisten Fällen aber jedenfalls nicht nach der Anciennetät gegangen werde, so dass man den Eindruck gewinne, als ob 1. dem Bedürfnis eines bestimmten Faches, wobei dann allerdings gewisse hervorgetretene Inconsequenzen nicht zu verstehen seien, 2. den Wünschen des betreffenden Dirigenten und sonstiger „hoher Patronage", 3. anderweitigen Rücksichten, „die sich der Beurtheilung entziehen", Rechnung getragen werde, und als ob die Religionslehrer eine völlige Sonderstellung einnehmen.

Im Anschluss an diese durch zahlreiche Thatsachen unterstützten Ausführungen wurde auf der am 30. September und 1. October 1888 zu Allenstein abgehaltenen Generalversammlung der Antrag gestellt und angenommen, eine Liste sämmtlicher Lehrer an den höheren Schulen Ost- und Westpreußens (nach dem Beispiele der Provinz Westfalen und Hessen-Nassau) aufzustellen, die den Tag des Examens, den Anfang der Lehrthätigkeit und die Gehaltsstufe angibt, ein Beschluss, der gleichlautend auch in Bonn gefasst war, und an dessen Ausführung nun von Seiten des Vorstandes noch vor Schluss des Wintersemesters gegangen werden sollte.

Inzwischen aber war die Veröffentlichung von Listen nach Art der hessen-Nassauischen vom Herrn Minister durch Zuschrift an den Director des Realgymnasiums in Cassel, Dr. Wittich, gemissbilligt worden, „weil dadurch die der Billigkeit entsprechende gleichzeitige Berücksichtigung der aus dem Dienstalter und aus der wissenschaftlichen und praktischen Leistung erwachsenden Ansprüche nicht erleichtert, vielmehr Anlass zn unklaren Vorstellungen und unbegründeter Unzufriedenheit gegeben werde". Dieser Umstand veranlasste den Vorsitzenden des Vororts-Vorstandes, Gymnasialdirector Dr. Steinmeyer-Aschersleben, die Ansicht der Provinzialvereine, bezw. der Vorstände derselben über die Ausführung des Bonner Beschlusses einzuholen, da er es unter allen Umständen für wünschenswert glaubte halten zu müssen, dass sämmtliche Vereine übereinstimmend verfahren.

Nach dem nunmehr erfolgten Erscheinen der Dienstaltersliste der Rheinlande ergab sich, dass sich die Ausschüsse des rheinischen, westfälischen hessen-nassauischen, hannoverschen und pommerschen Provinzialvereins einstimmig, des schleswig-holsteinischen gegen eine Stimme für die Ausführung des Bonner Beschlusses aussprachen. Der Vereinsvorstand in Brandenburg enthielt sich der Abstimmung, weil die Generalversammlung noch keine Gelegenheit gehabt hätte, zu dem Beschluss der Bonner Delegirtenconferenz Stellung zu nehmen, nachdem sie sich vor diesem Beschlusse gegen die Aufstellung

solcher Listen überhaupt ausgesprochen habe. Aus Posen und Schlesien standen die erwarteten Äußerungen noch aus. In Ost- und Westpreußen war der Vereinsvorstand bis auf den Vorsitzenden für die Ausführung des gefassten Beschlusses. Dieser nämlich, z. Z. Gymnasialdirector Buchholz-Rössel, führte zunächst aus, dass Lehrerverzeichnisse in der Art der von der Rheinprovinz und Hessen-Nassau aufgestellten ihren Zweck nicht zu erfüllen vermögen. Es sei die Aufgabe solcher Listen, das Material abzugeben zur deutlichen Einsicht in die Thatsache, dass in der Lehrerbeförderung nicht, wie bei anderen Beamtenkategorien, das Dienstalter ausnahmslos bei sonst gleichen Verhältnissen gleichmäßig die einzelnen höher trägt, sondern dass hier das natürliche Aufrücken nach dem Dienstalter vielfach durch irrationale Momente gehemmt bezw. zum Schaden anderer gefördert wird, und es sollen ferner die Lehrerverzeichnisse die auch im allgemeinen ungünstigere Gehaltslage und Rangstellung der Gymnasiallehrer gegenüber anderen gleichartigen Beamtenclassen, insonderheit der Richter, nachweisen. Diesem Zwecke aber könne offenbar nur unter der Voraussetzung genügt werden, dass alle in den Listen angeführten Lehrer an nachgewiesener wissenschaftlicher Befähigung einander gleich stehen, also alle gegenüber anderen gleichartigen Classen völlig gleichwertig seien. Diese Voraussetzung aber treffe nicht zu, da die lediglich auf Grund ihres „Prüfungszeugnisses“ in den Listen aufgeführten „Lehrer“ schon nach den Bestimmungen der Prüfungsordnung in zwei Stände sich sondern, von denen doch nur derjenige, welcher die Lehrer mit Oberlehrerqualität umfasst, mit den Richtern gleichgestellt werden könne. Thatsache aber sei, dass zuverlässige Listen, welche auch die Unterscheidung von Oberlehrer- und Lehrerbefähigung angeben, unerreichbar seien, und Verzeichnisse, welche nicht auch das Kriterium für die beiden Classen der Lehrer enthalten, seien nicht nur wertlos, sondern sogar schädlich, da sie den nicht Vollberechtigten, wenn er in niederer Stellung sein hohes Dienstalter in der Liste findet, im Hinblick auf seinen nur unvollkommen erreichten Lebenszweck noch verstimmter machen, den Vollberechtigten aber, der nicht „Glück“ gehabt hat, in seiner Unzufriedenheit nicht erleichtern, zudem beiden Kategorien nicht helfen, da die Behörde über Dienstalter etc. besser unterrichtet ist, als alle Listen sie unterrichten können. Lediglich eine höfliche Redewendung sei es daher gewesen, wenn das königlich preußische Schulcomité zu Cassel dem Vorsitzenden des dortigen Provinzialvereins für die eingereichte Dienstalterliste seine Anerkennung aussprach und dieselbe als eine Arbeit bezeichnete, die auch für die Behörde von Interesse sei. Vom allgemeinen Wolwollen endlich, das durch solche Listen wachgerufen werden könnte, habe der höhere Lehrerstand, wie die Verhandlungen in der Volksvertretung, in der Presse und in der Barmer Stadtverordnetenversammlung (4. Deember 1888) beweisen, nichts zu hoffen, im Gegentheile würden die Verzeichnisse in der unvollkommenen Art, wie sie allein herzustellen seien, nur zu hämischen Bemerkungen über unmethodisches Verfahren Veranlassung geben, quod sanguine viperino cautius vitandum!

Bei der ersten Umfrage hatte ein College, Dr. Brosig-Graudenz, den Vorstand nicht für berechigt erklärt, die Ausführung des Allensteiner Beschlusses, um den es sich für Ost- und Westpreußen allein handle, ganz aufzuschieben, und demgemäß einen Antrag gestellt, unter Darlegung der Bedenken des Vorsitzenden, der Beschlüsse der anderen Provinzialvereine und des anerkennenden

Schreibens des königlich preußischen Schulcomités zu Cassel an den Director Dr. Wittich die Vota sämmtlicher Vereinsmitglieder durch an die einzelnen Collegien zu übermittelnde Anschreiben einzuholen.

Dieser Vorschlag fand im Vorstande zwar eine Mehrheit, indessen schien doch eine solche schriftliche Abstimmung der Entscheidung der Generalversammluug vorzugreifen. Der Vorstand beschloss daher unter Annahme des Buchholzschen Votums, die Ausführung des Allensteiner Beschlusses zu unterbrechen, um die noch nicht reiflich genug überlegte Maßregel einer wiederholten Erörterung nach allen Gesichtspunkten zu unterziehen. Dies zu thun, wird nun zunächst die Aufgabe einer Sitzung des Vorstandes, sodann der Generalversammlung in Graudenz sein.

Was da aber auch beschlossen werden mag, die offenbaren Unzuträglichkeiten, die hier einmal mit der Anstellung nicht vollberechtigter Lehrer und mit ihrer Beförderung selbst bis in die obersten Stellen hinein geschaffen sind. lassen sich durch derartige Listen nicht beseitigen, lassen sich in ihrer oft geradezu deprimirenden Wirkung überhaupt durch nichts auch nur abschwächen. Für die Zukunft würde einige schwache Hoffnung auf Besserung allein ein Unterrichtsgesetz gewähren. Indessen, wer glaubt noch an das Zustandekommen eines solchen? Das Unterrichtsgesetz ist nun einmal die Klippe, an der jeder preußische Cultusminister, sobald er sich ihr auch nur nähert, zu scheitern scheint, und welchem Minister, dem sein Portefeuille lieb ist, sollte man eine derartige Unvorsichtigkeit zumuthen? H. P.

Rheinprovinz. Gressler gemaßregelt. Die königliche Regierung in Düsseldorf hat den Hauptlehrer Gressler in Barmen wegen des an den Landrath Paul Martinius in Schwelm gerichteten „Offenen Briefes“ (siehe Heft XI, Jahrg. 11 des „Pædagogiums“) in eine Ordnungsstrafe von 50 Mark genommen und ihm angedroht, dass er im Wege des Disciplinarverfahrens seines Hauptlehreramtes entsetzt werden würde, falls er die in dem „Offenen Briefe“ ausgesprochenen Grundsätze öffentlich vertreten oder in dem freien Lehrerverein zu verwirklichen versuchen sollte. Diese Kunde wird in der gesammten deutschen pädagogischen Welt das größte Aufsehen erregen, umsomehr, als Gressler wegen seines muthvollen und geschickten Eintretens für die Schule und den Lehrerstand gegenüber den hierarchischen Gelüsten einer herrschsüchtigen evangelischen Orthodoxie selbst aus den fernsten Ländern von freimüthigen Schulmännern hundertfache Zustimmung erhalten hat. Es ist klar — Gressler ist der Reaction ein Dorn im Auge; dass sie ihn mundtodt zu machen sucht, entspricht ihren Gepflogenheiten von jeher. Wir kommen auf diesen Fall noch des weiteren zurück.

Österreich. Auf der diesjährigen „Hauptversammlung des deutschen Landeslehrervereins in Böhmen“ zu Braunau am 9. August wurde u. a. von Herrn Josef Gertler eine geist- und schwungvolle Gedenkrede „Zum zwanzigjährigen Bestande unseres Reichsvolksschulgesetzes“ gehalten, welche folgendermaßen schloss:

Wir bleiben treu!

Um dieser inneren Treue äußeren Ausdruck zu verleihen, erlaube ich mir,

Sie im Namen des weiteren Ausschusses zu bitten, zunächst für nachfolgende Entschließung zu stimmen:

Die in Braunau tagende Hauptversammlung des deutschen Landes-Lehrervereins in Böhmen weist die in den Reden und Schriften der Gegner der Neuschule enthaltenen maßlosen und ungerechtfertigten Anschuldigungen, Schmähungen und Verdächtigungen mit Entschiedenheit zurück und erklärt, mit unverbrüchlicher Treue festzuhalten an den Grundsätzen des Reichsvolksschulgesetzes vom 14. Mai 1869, dessen Segen in alle Schichten der Bevölkerung gedrungen ist, und durch das unserer Jugend eine streng sittlich-religiöse und patriotische Erziehung und eine allseitig harmonische Ausbildung gesichert wird. Die deutsche Lehrerschaft Böhmens spricht zugleich die Erwartung aus, der hohe Reichsrath werde sowol der Schule als auch dem Lehrer die bisherige Stellung und die zugesprochenen Rechte vollauf wahren!

Ferner beantragt der weitere Ausschuss, zu Ehren des Jahres und Tages und aus pflichtschuldiger Dankbarkeit zwei der größten Freunde und Wolthäter der österreichischen Schule und des Lehrerstandes zu den **ersten** Ehrenmitgliedern des deutschen Landes-Lehrervereins in Böhmen zu ernennen: Es sind dies der edle und hochverehrte Gründer des Reichsvolksschulgesetzes Se. Exc. Leopold **Hasner** Ritter von Artha und der ausgezeichnete Vor- und Mitkämpfer für die freie Schule Director Dr. Friedrich **Dittes** in Wien.

Diese beiden Anträge fanden den stürmischsten Beifall der Versammlung und einstimmige Annahme. Es wurde beschlossen, die beiden Ehrenmitglieder sofort telegraphisch zu verständigen. („Freie Schulzeitung“, Reichenberg.)

Handfertigkeitscursus für Lehrer in Lichtenstadt bei Karlsbad. Mit Genehmigung des h. k. k. Ministeriums für Cultus und Unterricht vom 31. October 1888 wurde durch Erlass des h. Landesschulrathes in Prag vom 22. Juni 1889 dem Bezirksschulrath in Karlsbad die Bewilligung zur Abhaltung eines Handfertigkeitscurses für Lehrer in den heurigen Ferien ertheilt. Ein Erlass des k. k. Bezirksschulrathes in Karlsbad forderte die Lehrer des Bezirkes zu reger Betheiligung auf. Das Lehrzimmer der I. Classe der hiesigen Volksschule war bald zum netten Schlafzimmer mit guten Betten umgewandelt, wogegen das Zimmer der II. Classe als Werkstatt diente. Der Lehrcurs, welcher bis jetzt der erste in Böhmen ist, sowie die seit vorigem Jahre in Lichtenstadt bestehende Schülerwerkstatt trat durch die warmen Förderer des Handarbeitsunterrichtes, den Herrn Bezirkshauptmann Grafen Coudenhove in Karlsbad und den k. k. Bezirksschulinspector Herrn P. Frz. Xaver Riedl am 19. August unter der Leitung des Herrn Lehrers Fridolin Gelinek ins Leben. Der k. k. Bezirksschulinspector eröffnete am genannten Tage den Lehrcurs und ermahnte die Theilnehmer zur Geduld und Ausdauer, damit sie einst für die Sache thatkräftig wirken könnten. Durch seine tägliche Gegenwart spornte er die Lehrer zu dauernder Schaffenslust an. Nach dem vom k. k. Bezirksschulrath genehmigten Lehrplan sind 56 Modelle nach dem vom Herrn Director Jos. Urban in Wien ausgearbeiteten, den österreichischen Schulverhältnissen angepassten Nääs'schen System vorgeschrieben. Die vom k. k. Bezirksschulrath genehmigte Werkstattordnung regelt die Arbeitszeit und Ordnung in der Werkstatt. Die tägliche Arbeitszeit beträgt neun Stunden. Den praktischen Übungen gehen theore-

tische Vorträge voraus, welche sich auf die Geschichte, das Wesen und die Methode des Arbeitsunterrichtes, ferner auf den Gebrauch und die Herrichtung der Werkzeuge beziehen. Unter der umsichtigen Leitung des Herrn Lehrers Gelinek in Lichtenstadt, welcher sich in Wien für Arbeiten an der Hobelbank vorgebildet und an der Lehrerbildungsanstalt für Knabenhandarbeit in Leipzig die Befähigung für Papparbeiten und Holzschnitzereien erworben hat, nehmen an dem Curse folgende Collegen theil: Josef Bröckl-Lichtenstadt, Oskar Grimm-Schlackenwerth, Karl Heidler-Donawitz, Anton Müller-Lichtenstadt, Raimund Schwanzer-Petschau, Rudolf Stöberl-Engelhaus. Außerdem werden noch zwei außerordentliche Hörer erwartet, für welche die nöthigen Plätze reservirt sind.

Es kann nur im Interesse der Herren Collegen sein, sich von der methodischen Aneinanderreihung der gefertigten Arbeiten zu überzeugen. Es sei nebenbei erwähnt, dass die nächsten Bahnstationen Karlsbad und Schlackenwerth sind, wovon die letztere $1^1/_4$ Stunde entfernt ist.

Schweiz. Bern liefert einen hervorragenden Beitrag zur Lösung der Überbürdungsfrage. Eine Abtheilung der stadtbernischen Commission für Schulhygiene hat nämlich dem Gemeinderathe über diese Frage Bericht erstattet und nachgewiesen, dass eine Überbürdung auf verschiedenen Schulstufen in der That vorhanden sei, dass sie jedoch nicht in einem zu hohen Maße von Schulstunden und häuslichen Arbeiten bestehe, sondern vielmehr in der Häufung von Fächern auf einer und derselben Schulstufe. Hieraus entsteht, wie die Berichterstatter treffend bemerken, eine Zerfahrenheit, die den gewissenhaften Schüler ängstlich und unsicher und eine harmonische Ausbildung unmöglich macht. Dabei wird der allbekannte Satz nur mit umsomehr Nachdruck betont, dass der Sprachunterricht das Centrum des Primärunterrichtes sei und in den Dienst der Realfächer treten müsse. Im weiteren verlangt diese Subcommission — gewiss ebenfalls mit Recht — keine Reduction der Fächer, dagegen mehr Beachtung des Wesentlichen gegenüber dem Unwesentlichen, ein Classenmaximum von 30 Schülern für die Secundärschule und Ausführung der Aufsätze im Classenzimmer des Progymnasiums statt zu Hause.

Die schweizerische permanente Schulausstellung in Bern erfreut sich der schönsten Blüte. Nach zehnjährigem Bestand darf ein recht segensreiches Wirken in engen und weiteren Kreisen constatirt werden, und es ist zu hoffen, dass die Erfolge sich im nächsten Decennium unter der trefflichen Leitung des Herrn E. Lüthi progressiv steigern. Die Betheiligung der Schweiz an der Pariser Weltausstellung, bei vermehrten Beiträgen von Seiten der Behörden, die Bereicherung der Bibliothek in literarischer Beziehung, die Vermehrung der jetzt schon ziemlich ansehnlichen Sammlung physikalischer Apparate, alles dies kostete viel Zeit und Kraft, vermehrte aber auch den Besuch der Anstalt besonders im Berichtsjahre wesentlich (1207 eingeschriebene Namen) und erhöhte somit die Leistungsfähigkeit des neuen Institutes auch nach dieser Richtung hin bedeutend. Die ehemaligen Freunde des Monopols werden deshalb bald versöhnt sein durch die edle Concurrenz Berns mit Zürich.

Solothurn. Die gegenwärtige Reaction gegen jede fortschrittliche Regung und sympathische Kundgebung für die wahre Geistesfreiheit, von Rom aus stets mit zähester Unverdrossenheit erneuert, offenbarte sich u. a. auch im

modernsten „Bilderstreit“. Die Ultramontanen hofften es durchsetzen zu können, dass das Bild des hochverdienten Staats- und Schulmannes Vigier auf „höheren Befehl hin“ aus den Schulen entfernt werde; allein der Volksentscheid half der gerechten Sache: Mit überwältigender Mehrheit hat die Stadt Solothurn dem Sturme ein entschiedenes „Halt“ geboten. Das Bild ist und bleibt in den Schulen, wo der Verstorbene der aufwachsenden Jugend als Vorbild treuer Pflichterfüllung und uneigennützigen Wirkens voranleuchten soll. — Die Gegner scheuten sich nicht, am Tage vor der Abstimmung die Grabesruhe zu entheiligen und in gehässiger Weise das Andenken des verdienten Mannes zu verunglimpfen, trotzdem er mit staatsmännischer Mäßigung wesentliches beigetragen hat zur Reconstruction des Bisthums Basel. Die Stadt Solothurn hat also bewiesen, dass sie „auf der glücklichen Bahn des Fortschrittes der schweizerischen Eidgenossenschaft erhalten bleibe“.

Eine ähnliche Treue in der Unterstützung des zeitgemäßen, ruhigen Fortschrittes bewies die Berner Regierung, welche der neuesten päpstlichen Encyklika das Placet verweigerte, da sich der Papst darin die Aufgabe gestellt, seiner Entrüstung über die Giordano Bruno-Feier Ausdruck zu geben und diese Gelegenheit dazu zu benutzen, die italienische Regierung als geheime Urheberin der Feier zu denunciren. Diese gegen die Regierung von Italien gerichteten Anschuldigungen erschienen der Berner Behörde ihrem Wesen und ihrer Form nach verletzend, und hierauf stützte sie ihre Placetverweigerung. Es war zu erwarten, dass die ultramontane Presse sich über das Vorgehen Berns beschweren werde, da sie kein Unrecht erblickt in der Verurtheilung der Giordano Bruno-Feier. Die Frage ist nun aber allgemein auch aufgeworfen worden, ob die Berner Regierung in der Lage gewesen sei, ihr Placet zu verweigern, lediglich darum, weil in dem Hirtenschreiben ein Ton angeschlagen ist, welchen die Regierung von Italien als einen sie kränkenden ansehen muss. Bisher fand eine Placetverweigerung nur statt seitens einer cantonalen Oberbehörde, wenn in dem betreffenden geistlichen Erlasse Ausfälle gegen die eigenen Behörden oder Verletzungen unserer Gesetze vorkamen. — Im vorliegenden Falle stellte sich die Berner Regierung zum erstenmale auf einen anderen Boden des Rechts. Hoffentlich ist es bald Sache des Bundes, die Veröffentlichung derartiger Erlasse zu verbieten.

Die thurgauische Schulsynode (in Bischofszell) förderte auch dieses Jahr nach einem woldurchdachten, gehaltvollen Eröffnungsworte des Präsidenten, Herrn Seminardirectors Rebsamen-Kreuzlingen, manch wertvolles Goldkorn zu Tage. Diesmal galt's, die obligatorische Fortbildungsschule in Ehren zu halten. Herr Bommeli-Frauenfeld entledigte sich seiner Aufgabe mit wahrer Meisterschaft und betonte besonders die Gesinnungstüchtigkeit, welche die Jünglinge sich erwerben sollen, die Trennung nach Kenntnissen und Fähigkeiten, nicht nach Jahrgängen, die Verlegung der Unterrichtsstunden auf die Tageszeit (nicht auf den späten Abend), sowie die Abfassung eines besonderen Lehrmittels für die Fortbildungsschule. Sowol der Correferent, als auch die gesammte Lehrerschaft, pflichtete Herrn Bommeli bei und hob den großen Einfluss der Persönlichkeit des Lehrers hervor.

St. Gallen. Die Cantonalconferenz in Rorschach behandelte das wichtige Thema der Gesundheitspflege in der Volksschule. Die sehr umfangreiche, gediegene Arbeit des Referenten, Herrn Zollikofer-St. Gallen, lag ge-

druckt in der Hand jedes Theilnehmers und erfreut sich allgemeiner Zustimmung, indem u. a. die folgenden Thesen auch vom Correferenten Herrn Kessler-Wyl warm befürwortet worden waren:

1. Es ist wünschenswert, dass von dem Erziehungsdepartement eine Statistik über die hygienischen Verhältnisse sämmtlicher Schulhäuser des Cantons aufgenommen werden.

2. Da, wo sich allfällig große hygienische Übelstände ergeben sollten, ist deren Hebung sofort anzuordnen und deren Kosten, falls dieselben für die betreffenden Schulgemeinden zu drückend sein sollten, durch den Staat zu decken.

3. Bei Schulhausbauten sind Baugrund und Pläne auch in hygienischer Beziehung von Fachmännern zu prüfen und zu begutachten, ob sie den von der Erziehungsbehörde gutgeheißenen Normalien entsprechen.

4. Es ist Pflicht der Bezirksschulräthe (Oberbehörden, Mittelglied zwischen Localschul- und Erziehungsrath), auch der Schulhygiene ihre volle Aufmerksamkeit zu widmen und, wenn nothwendig, Fachmänner zuzuziehen.

An das wirksame, mit reichem Humor gewürzte Correferat schlossen sich u. a. noch folgende Thesen an:

1. Die Oberbehörde ist zu ersuchen, allgemein verbindliche Weisungen bezüglich der Reinigung, Ventilation und Beheizung der Schulzimmer, sowie der Körperhaltung und der Hausaufgaben zu erlassen.

2. Die gesetzliche Schülerzahl, die der Lehrer zu unterrichten hat, sollte nirgends mehr (jahrelang!) überschritten werden.

3. Der Staat fördere nach Möglichkeit Gründung von Suppenanstalten und die Baschaffung warmer Fußbekleidung.

Andere Thesen bezwecken eine Entlastung des Unterrichtsstoffes und ausgedehntere Berücksichtigung der Hygiene im Seminarunterrichte.

St. Gallen hat sich eine Specialclasse für Schwachsinnige gesichert. Diese wird im nächsten Frühjahre eröffnet und erfreut sich jetzt schon einer allgemeinen Sympathie unter der Lehrerschaft und den Eltern schulpflichtiger Kinder.

Der 7. Juli förderte endlich ein entschiedenes „Ja“ des Souveräns für eine Verfassungsrevision zu Tage. Da die demokratische Partei nur mit Hilfe der Ultramontanen die Zangengeburt einer Revision zustandegebracht und daher in ihrem Programm bedeutende Concessionen bezüglich der rein bürgerlichen Schule machen musste, werden die Liberalen, welche dieses Project seit Jahren hochhalten, ihr Ziel nicht ohne harten Kampf erringen. Man ist auch in anderen Cantonen auf den Ausgang desselben gespannt, besonders seit der nun endlich glücklichen Lösung des Lichtenberger Schulrecurses. Die neue Verfassung muss gegenüber der bisherigen (vom Jahre 1861) mit Art. 27 der Bundesverfassung in Einklang gebracht werden, involvirt also eine principielle und klare Lösung der heikeln Frage.

Dass eine solche ihre guten Früchte zeitige, ersieht man aus den Berichten über das Schulwesen derjenigen Gemeinden und Cantone, in denen die „confessionslose Schule“ schon längst eingeführt ist.

So wird aus Baden-Aargau berichtet, dass Schüler reformirten, katholischen und israelitischen Glaubens kürzlich den nöthigen Geldbetrag zusammensteuerten, um einer armen Mitschülerin zum ersten Communionstage Kranz, Gebetbüchlein und Kerze anzuschaffen.

Appenzell a. R. Die Generalconferenz der Lehrer dieses Cantons hat als Hauptthema das Institut der andernorts fremden Übungs- (oder Repetir-) Schulen besprochen. Der Referent befürwortete, die Einführung der obligatorischen Fortbildungsschulen anzustreben, und zwar während drei Wintercursen mit je ca. 50 Unterrichtsstunden, da auf diese Weise die Unterrichtszeit bedeutend erweitert würde. Von anderer Seite wurde ein achtes obligatorisches Schuljahr empfohlen nebst dem Obligatorium der Fortbildungsschule, und die Mehrheit der Conferenz entschied sich für diesen energischen Schritt. Demnach wird die Landesschulcommission um bezügliche Weisungen ersucht, so dass das appenzellische (a. R.) Schulwesen ohne Zweifel bald abermals einen bedeutenden Schritt vorwärts macht.

Würde es nur bald auch im katholischen Cantonstheil tagen! Dort liegt das Schulwesen noch im argen.

Freiburg. Auch die Freiburger permanente Schulausstellung darf mit Befriedigung auf das verflossene Berichtsjahr zurückblicken; zahlreiche Geschenke wurden ihr zugewiesen und viele Besuche abgestattet. Ein gedruckter Katalog vermittelt die erwünschte Auskunft über neu erworbene Objecte, über die in Paris ausgestellten Gegenstände und über den von der Commission angeordneten Handfertigkeitscurs. Das Institut gedeiht nach allen Richtungen hin vorzüglich.

Aargau. Die Augustin-Keller-Feier, welche den 12. Mai in Aarau veranstaltet wurde, gestaltete sich zu einer imposanten Kundgebung des Geistes, der den verstorbenen Erziehungsdirector und Staatsmann stets beseelte und ermuthigte zu energischem Handeln im Dienste des Guten. Gewiss würde der vom Comité der freisinnigen Volkspartei erlassene Aufruf es verdienen, in weitesten Kreisen veröffentlicht zu werden; legt er doch ein beredtes Zeugnis dafür ab, dass Kellers Geist auch in der jetzigen Generation noch fortlebt und dass dessen Bemühungen um wahre Hebung der Schule und ihre Befreiung von der Macht des Clerus nun von ihr dankbar anerkannt werden.

Lausanne. Den 15. Juli fand hier der von 1000 Lehrern und Lehrerinnen besuchte 11. Congress statt unter dem Vorsitze von Herrn Regierungsrath Ruffy, Vorsteher des Erziehungsdepartements. Es handelte sich zunächst um die gründliche Erörterung der Frage betreffend Anpassung der Secundarschulen zum Primarunterrichte. Die Ansicht kam dabei zum Durchbruch, dass diese Anpassung in rationellerer Weise als bisher bewerkstelligt werden müsse und der Zutritt zur classischen und industriellen Schule erst vom 12. Altersjahre an zu gestatten sei. Das zweite Thema betraf den Zeichnungsunterricht in den Primar- und Secundarschulen. In der auch sehr belebten Discussion betonte man, den Referenten unterstützend, u. a. die Wichtigkeit des Zeichnens für die Industrie, den Handel und die Landwirtschaft, speciell des geometrischen und des Zeichnens nach der Natur, sowie die bessere Ausbildung des Lehrers im Fache des Zeichnens.

In Lausanne hielten auch die Mitglieder des schweizerischen Vereins zur Förderung des Knabenarbeitsunterrichtes ihre Generalversammlung ab. Sowol der Präsident, Herr Rudin-Basel, als auch der Berichterstatter Herr Meylan-Goumoëns (Waadt) constatirten das stille, aber sichere Wachsthum der guten Sache in den meisten Cantonen. Der Curs in Freiburg hat ihr nicht nur neue Freunde, sondern auch energische Förderer gesichert, da die

Betheiligung aus der französischen und deutschen Schweiz eine allseitige geworden ist.

Genf. Die Universität dieser Stadt erfreut sich auch vom Ausland her einer stets sich steigernden Frequenz. Im verflossenen Jahre zählte sie 563 Studenten und Hörer, wovon 108 Genfer, 167 Schweizer aus anderen Cantonen und 288 Ausländer sind. Letztere stammen aus allen Ländern Europas. Die Serben, Bulgaren, Rumänen und Russen weisen ganz bedeutende Zahlen auf. Am stärksten werden die Naturwissenschaften (134) und die medicinische Facultät (222) besucht. An dieser Universität wirken 54 Professoren, 27 Privatdocenten und 19 Assistenten. Als Appendix der Universität ist die gut besuchte Zahnarzneischule (die einzige in der Schweiz) zu betrachten.

Den 19. Mai feierte der berühmte Professor der Naturwissenschaften daselbst, Herr Dr. Karl Vogt, sein 50jähriges Jubiläum und erntete dabei die wolverdiente Anerkennung seiner hervorragenden Leistungen von Seite der Behörden, Studenten und der ihm sehr sympathischen Bevölkerung.

Der Ende Juli hier eröffnete Handfertigkeitscurs wurde von 93 Lehrern aus Genf, Neuenburg, Waadt, Bern, St. Gallen, Wallis, Solothurn, Zürich, Thurgau und Aargau besucht. Auch Deutschland, Italien und Ägypten waren (mit je 1 Theilnehmer) vertreten.

Herr Gillieron, Lehrer an den höheren Mittelschulen, von der Regierung mit der Organisation und Leitung des Unterrichtes betraut, functionirte als Director dieses vierwöchentlichen Curses für Holz- und Eisendrahtarbeit, Dreherei, Holzschneiderei, Cartonage etc. Alle verfertigten Gegenstände haben praktischen Zweck für Haus und Garten, Küche, Schrank oder als Schmuck. Die tägliche Unterrichtszeit betrug neun Stunden. Spaziergänge, Gesänge in beiden Sprachen und Abendunterhaltungen boten nach strenger Arbeit eine angenehme Erholung. — Genf hat den Handfertigkeitsunterricht für die Knaben der Primar- und Secundarschulen und für die Lehramtscandidaten in den oberen Mittelschulen obligatorisch erklärt.

Gottfried Keller-Jubiläum. Den 19. Juli feierte man überall, wo die deutsche Sprache bekannt ist und geschätzt wird, insbesondere aber in der Schweiz, das 50jährige Jubiläum des Dichters Gottfried Keller. Dass die mittleren und höheren Schulen sich dabei activ betheiligten, ist selbstverständlich. Durch ein solches Fest wird der nationale Sinn schon in der Jugend geweckt und gepflegt. Die Schule ist in erster Linie dazu berufen, diese Aufgabe zu lösen.

Zürich. Conferenz für das Idiotenwesen. Diese fand unter sehr zahlreicher Betheiligung den 3. und 4. Juni statt. Herr Dr. Wildermuth-Stetten sprach über die Pathologie der idiotischen Zustände, Herr Director Kölle-Zürich über die Idiotenanstalten, Herr Erhart-St. Gallen über schwerhörige Schwachsinnige, Herr Professor Forel-Zürich über jugendliche Geisteskranke und Lehrer Fisler-Zürich über Hilfsclassen für Schwachbegabte. Die Berichterstatter stimmen überein in dem günstigen Urtheil über diese erste Conferenz und ihre allseitige praktische Anregung. Es handelte sich nicht darum, die Gründung neuer Anstalten in die Hand zu nehmen, sondern vielmehr darum, durch gemeinsame Besprechung und gegenseitigen Gedankenaustausch das Interesse an diesen Unglücklichen zu wecken und im Volke allgemeiner zu verbreiten. Dieser Zweck ist erreicht worden;

folglich darf man auf einen bedeutenden Fortschritt in der Heilpädagogik, auch in der Schweiz, für die nächste Zukunft hoffen. Am bedeutsamsten ist die von der Versammlung angenommene These Largiadèrs: „Der Staat hat die Vorsorge für ausreichenden Unterricht schwachsinniger Kinder entsprechend den individuellen Anlagen zu treffen.“ Seither ist ein einlässlicher Bericht hierüber von Herrn Pfarrer Ritter-Zürich erschienen.

Das Landesmuseum hat, obwol immer noch erst im Stadium der „bald zu realisirenden Wünsche“, doch schon bis jetzt viel Gutes gefördert. Interesse für die Localfrage und höhere Wertschätzung eines Landesmuseums überhaupt, dies zeigt sich in zwei von Zürich und Bern ausgegangenen, objectiv gehaltenen Broschüren über diesen Stoff. Die Errichtung eines Landesmuseums wird geradezu als eine nationale That bezeichnet. Man hofft allgemein, dass durch die Schaffung eines solchen die schon bestehenden Sammlungen nicht nur nicht geschädigt, sondern im Gegentheil unterstützt werden und freut sich sehr der Botschaft des Bundesrathes, die u. a. lautet: „Die Zeit zur Anhandnahme des Werkes ist günstig. Für die Mittel zur Verwirklichung derselben ist gesorgt; vier Orte haben den Gedanken aufgegriffen und bieten der Eidgenossenschaft für die Aufnahme der Landesanstalt schöne, würdige Stätten an.“ — Dieses Project ist auch verwandten, schon vorhandenen Schöpfungen, z. B. der Großschen Pfahlbautensammlung, der Amietschen Münzsammlung, sowie der Sammlung und Erhaltung vaterländischer Alterthümer nur günstig, und somit dürfte das Meriau'sche Testament wie das von Prof. Vögeli gemachte Vermächtnis in Bälde seine segensreichen Früchte tragen.

Schweizerische Studenten an auswärtigen Universitäten. Nach einer Zusammenstellung des eidgenössischen statistischen Bureaus studirten im II. Semester 1888/89 (für Österreich hat 1888 in Betracht gezogen werden müssen) 480 Schweizer an den Universitäten der Nachbarländer, davon 306 in Deutschland, 85 in Österreich, 39 in Italien und 50 in Frankreich. Der Theologie widmeten sich 125 Schweizer (68 in Deutschland, 56 in Österreich), der Rechtswissenschaft 115 (98 in Deutschland, 8 in Italien, 5 in Österreich), der Medicin 136 (davon 57 in Deutschland, 20 in Österreich, 30 in Italien, 29 in Frankreich), der Philosophie 104 (davon 83 in Deutschland, 16 in Frankreich, 4 in Österreich). Die Gesammtzahl der Ausländer, welche an schweizerischen Universitäten studirten, betrug 232 (147 Deutsche, 29 Österreicher, 28 Italiener, 28 Franzosen). Die von Schweizern meistbesuchten Universitäten sind Berlin (86), Innsbruck 60 (56 katholische Theologen!), Leipzig 56 (36 Juristen), München 50, Paris 36 (23 Mediciner), Wien 22 (16 Mediciner), Göttingen 18, Jena 14 (13 protestantische Theologen), Heidelberg und Straßburg.

Nordamerika. Auf dem 19. deutsch-amerikanischen Lehrertag, abgehalten vom 9. bis 12. Juli d. J. zu Chicago, wurde u. a. folgender Beschluss gefasst: Getreu den bisherigen Principien und Zielen des nationalen deutsch-amerikanischen Lehrerbundes, welcher laut seiner Verfassung die Erziehung wahrhaft freier amerikanischer Staatsbürger, die Propaganda für naturgemäße Erziehung in Schule und Haus, die Pflege der deutschen Sprache und Literatur neben der englischen und die Wahrung der geistigen und materiellen Interessen der deutschen Lehrer in

den Vereinigten Staaten bezweckt, hält es der am 11. Juli 1889 in Chicago versammelte 19. deutsch-amerikanische Lehrertag in Würdigung der in neuester Zeit vielerorts heraufbeschworenen, sich gegen deutsche Sprache und deutsches Wesen richtenden Bewegung für die nächstliegende und dringendste Aufgabe des Lehrerbundes in diesem dem Deutsch-Amerikanerthum von Nativismus und Unduldsamkeit aufgedrungenen Kampf entschieden Stellung zu nehmen. Er erklärt deshalb:

1. Der Unterricht in der deutschen Sprache als der zweiten Landessprache hat in unserem amerikanischen Schulsystem vom rein pädagogischen Standpunkte, sowie von dem des praktischen Lebens nicht nur volle Berechtigung, sondern er entspricht auch einem dringenden Bedürfnis. Er sollte deswegen in allen Schulen des Landes, besonders aber in den öffentlichen Schulen seine Stelle haben, dort, wo er bereits eingeführt ist, gehoben und ausgebaut und dort, wo er bisher noch keine Berücksichtigung fand, eingeführt und dem Unterrichtsplane organisch eingereiht werden.

2. Der Lehrerbund will daher nicht nur als solcher energisch für die Erhaltung, Hebung und Förderung der deutschen Sprache eintreten, sondern er heißt auch die Bildung solcher localer, staatlicher und nationaler Vereinigungen gut, welche sich ausschließlich die Pflege der deutschen Sprache zur Aufgabe stellen, und macht es seinen Mitgliedern zur Pflicht, bei der Bildung solcher Vereine nach Kräften mitzuwirken.

3. Es soll die besondere Aufgabe des Bundesvorstandes sein, den Mitgliedern des Lehrerbundes in ihrem Wirken zur Gründung solcher Vereine mit Rath und That zur Seite zu stehen. Er soll ferner in Gemeinschaft mit dem ständigen Ausschuss zur Pflege des Deutschen für die Idee des deutschen Sprachunterrichtes in der englischen Presse des Landes in aufklärendem Sinne Propaganda machen, dafür Sorge tragen, dass über die praktische Durchführung dieses Unterrichtes alle mögliche Auskunft gegeben wird, und schließlich jährlich an den Lehrertag umfassende Berichte über sein agitatorisches Arbeiten und erzielte Erfolge abstatten.

4. Als auf einen im Kampfe um die Erhaltung der deutschen Sprache wichtigen Stützpunkt sei auf das nationale deutsch-amerikanische Lehrerseminar hingewiesen. Die Mitglieder des Bundes sollen daher es als eine heilige Pflicht betrachten, alles in ihrer Macht Stehende zu thun, damit diese vom Bunde gegründete Lehrerbildungsanstalt den ihr vorgestrebten Zielen in immer höherem Grade gerecht zu werden vermag. Auf Schaffung einer soliden finanziellen Basis und Zuführung einer möglichst großen Anzahl von Zöglingen sollte namentlich rastlos hingearbeitet werden. Freudig würde es auch vom Lehrertage begrüßt, wenn man eine engere Verbindung des Lehrerseminars mit dem vom nordamerikanischen Turnerbunde unterhaltenen Turnlehrerseminar bewirken würde. Die Leistungsfähigkeit beider Anstalten würde dadurch sehr gehoben und ihr Wirken auf eine breitere Basis gestellt.

Im Hinblick auf den bevorstehenden 100. Geburtstag Diesterwegs wurde ferner beschlossen, es seien zur würdigen Feier desselben vorbereitende Schritte zu thun; zugleich sei dafür Sorge zu tragen, dass dem Wiener Pädagogen Dr. Friedrich Dittes zu seinem 60. Geburtstage die Verehrung des deutsch-amerikanischen Lehrerbundes in geeigneter Weise kundgegeben werde.

Zur Ausführung dieser Beschlüsse wurde ein „Comité für eine würdige Diesterweg- und Dittes-Feier“ eingesetzt, und wurden in dasselbe die Herren Fick-Chicago, Dörner-Cincinnati und Lohmann-Fredericksburg berufen.

(„Erziehungsblätter“, Milwaukee.)

Aus der pädagogischen Presse.

215. Ein Wort zur Überbürdung, besonders durch häusliche Aufgaben (Ed. Leonhardt, Österr. Schulb. 1889, XII. XIII). Über die Thatsache, dass Überbürdung vorhanden — Ursachen und Folgen — Abhilfe: Allgemeine Grundsätze — bestimmte Forderungen oder Winke für einzelne Fächer. Über Handbücher und Merkhefte, letztere vorgezogen. — Die häuslichen Arbeiten sollen nie gewünscht, immer befohlen werden (um kindliche Selbstüberbürdung durch Ehrgeiz zu verhüten), sollen den Unterricht nicht ersetzen, auch nicht theilweise; Thätigkeit des Gedächtnisses möglichst zu schonen. Keine schriftlichen Hausaufgaben aus der Grammatik; kein häusliches Karten-, geometrisches, Freihandzeichnen. (Warum soll eine Turnaufgabe fürs Haus nicht statthaft sein?)

216. Die Analogie in der Geschichte (E. Tomanek, Zeitschr. f. d. Realschulwesen 1889, VI). „Wenn wir Begebenheiten, Thatsachen, Zustände und Gestalten der Geschichte mit anderen, welche von ihnen zeitlich oder örtlich oder nach beiden Richtungen hin geschieden sind, unsere Schüler vergleichen lassen, führen wir sie auf die Bahn des selbstständigen geschichtlichen Denkens.“ — Mit 27 Beispielen aus der obersten Gymnasialclasse (Wiederholung der alten Geschichte).

217. Zum Geographie-Unterricht im sechsten Schuljahr (U. Früh, St. Galler Schulbl. 1889, 13). Ein Beispiel, wie (nach dem Grundsatz, dass immer von der Karte auszugehen sei) der Lernstoff aus der Karte herausgelesen und gefunden, wie aus der Karte eine einfache, von den Schülern nachzuzeichnende Skizze gewonnen, wie durch mündliche Mittheilungen des Lehrers, durch Vorweisen von Illustrationen, Zeichnen von Profilen u. ä. der Unterricht anschaulich ergänzt wird, so dass sich die Kinder am Ende ein klares Landschaftsbild eingeprägt haben. (Behandelt wird eines der interessantesten Schweizer Flussgebiete: dasjenige der Linth.)

218. Einige Gedanken über den Rechenunterricht (Berner Schulblatt 1889, 26). In der Rechenstunde die beste Gelegenheit zur Erlangung der Sprech- und Sprachfertigkeit. Geometrische Betrachtungen und Berechnungen als Ausgangspunkte für das Rechnen mit Zahlen. Das schriftliche Rechnen zugleich eine Zeichenübung. Umständliche Ansätze oft Ursachen grundfalscher Resultate. Von hohem Wert ein Sammelheft für Auflösungen charakteristischer Beispiele aus allen Rechnungsarten.

219. Zur Reform des Zeichenunterrichtes an den Volksschulen (F. Wengraf, Volksschule 1889, 29). Aus den geometrischen sollen die ornamentalen Grundformen organisch entwickelt und in planmäßiger Folge geübt werden. Das Gedächtnis- und Dictatzeichnen ist auf allen Stufen zu pflegen, das Stigmennetz aus der Schule zu entfernen.

220. Die Körper- und Stifthaltung beim freien Zeichnen (Päd. Zeit. 1889, 28). Die Zeichensection des Berliner Lehrervereins hat (in Verbindung mit den Professoren Cohn-Breslau, Esmarch-Kiel und den durch ihre

hygienischen Postulate für den Schreibunterricht bekannten Berlin-Stuttgart, Schubert-Nürnberg) für die Haltung des Oberkörpers, Lage der Zeichenfläche, Lage und Bewegung beider Arme, Haltung des Stiftes eine Reihe beachtenswerter Regeln zusammengestellt, auf die wir hier nur verweisen.

221. Max Koppenstätter (Bayr. Lehrerz. 1889, 26—29). Seine unvergesslichen Verdienste vornehmlich als Vorstand des bayrischen Lehrervereins und als Verwalter des Lehrerwaisenstiftes. — Seine vorbildlichen Eigenschaften: Willensstärke, Arbeitslust, Ausdauer, Pflichttreue, Opferwilligkeit, Gerechtigkeitsliebe. — Für jede Verhandlung durch fleißige Vorbereitung gerüstet, drang er auf strenge Sachgemäßheit. — Trotz mannigfacher niederträchtiger Anfeindungen, trotz Undank und Verkennung (im Amts- und Vereinsleben), trotz furchtbarster Schicksalsschläge im Familienleben blieb er aufrecht und standhaft, arbeitete er mit gleicher Kraft und Hingabe bis ans Ende — und das ist wahrhaftes Heldenthum.

222. Heinrich Burgwardt (Major, Freie päd. Blätter 1889, 29). In gedrängter packender Kürze die Lebensgeschichte eines ganzen Mannes unter den Lehrern, der das verkümmerte Schulwesen einer Stadt (Wismar) zur Blüte entwickelt, der lebenslang bestrebt war, die Lehrerschaft Mecklenburgs aus unwürdiger Lage zu befreien (was ihm auch theilweise gelungen durch Gründung eines Landeslehrervereins und einer Schulzeitung). „Der Mann predigte gewaltig und nicht wie ein lederner Schriftgelehrter", er verstand es, „den Jungen in die Seele zu greifen".

223. Die erzieherischen Ideen in Gottfried Kellers Werken (J. Stiefel, Schweiz. Lehrerz. 1889, 29—33). „Gedichte von Kindern" — Kinderscenen in Erzählungen — pädagogische Novellen und Romane: Der grüne Heinrich; das Fähnlein der sieben Aufrechten; die Leute von Seldwyla; Martin Salander. „Ewige Musterbilder erzieherischer Mütter." — Grund seiner Pädagogik: Poetische, lebendige Psychologie; er kennt die geheimsten und zartesten Keime der Menschenseele — Charakter seiner Pädagogik: Ethischer Realidealismus, der immer nach Bethätigung trachtet (in Haus, Schule, Gesellschaft, Staat) — Ziel: würdiges Bürgerthum und wahrer Patriotismus („Achte jeden Mannes Vaterland; aber das deinige liebe!").

224. Wo stehen wir, und wie kann's besser werden? (Berner Schulblatt 1889, 32—34). Dieser von strengster Selbstkritik und edelster Begeisterung für unseren Beruf durchdrungenen Arbeit entnehmen wir: Der Lehrerstand ist nicht ein Stand wie ein anderer. In einem anderen Stande rächt sich die Faulheit und Nachlässigkeit an demjenigen, der sie sich zuschulden kommen lässt, in der Schule hingegen an schuldlosen Opfern, den Kindern, und damit an ganzen Generationen. Dazu kann in anderen Ständen der unnütze und faule Knecht leicht entfernt werden; dem Lehrer aber wird es nur zu häufig als Tugend angerechnet, wenn er fünf gerade sein lässt. Wie selten wird bei der Indolenz des Publicums in Schulsachen die treue Arbeit nach Verdienst gewürdigt und die Trägheit und Einfalt ans Licht gebracht und gebrandmarkt! Das ist ein faules, nichtsnutziges Wort im Munde eines Lehrers: Ich sollte ein Narr sein und mich für den Sündenlohn so abschinden. Dem Lehrer wird die Schule übergeben in der stillen Voraussetzung, dass er seine volle Kraft für dieselbe einsetze. Thut er dies nicht, so ist er vertragsbrüchig und ein Betrüger gewöhnlichster Sorte.

225. Auf schulpolitischem Gebiet (W. Geiger, Badische Schulz. 1889, 31—33). Nothwendig: Freie Vereinigung — fortwährendes Geltendmachen berechtigter Wünsche und Forderungen — freimüthige Vorschläge zur Besserung müssen aus der Lehrerschaft selbst und zwar aus den Conferenzen kommen — das in letzteren gesammelte und geprüfte Material ist der Oberbehörde vorzulegen — in den politischen Tagesblättern sind Schulfragen von allgemeinem Interesse zu besprechen.

226. Das Studium der Pädagogik Pestalozzi's (Ed. Ruff, Repert. d. Päd. 1888/89, IX). Mehr als eine wissenschaftliche oder systematische halten wir eine praktische Bearbeitung der Pädagogik Pestalozzi's oder seiner Idee der Elementarbildung, also eine echte Pestalozzische „Vulgärpädagogik“ für das, was noththut. Jene (in ihrem ersten Theile — Pädagogik der Wohnstube — von Ed. Ruff bereits vollendete) Bearbeitung hat die Aufgabe, die aus dem Wesen der Menschennatur hergeleitete Idee der Elementarbildung in ihrem inneren Wesen sowol als auch in ihrem ganzen Umfang und in ihrem naturgemäßen, organischen Zusammenhang mit dem häuslichen, bürgerlichen und Staatsleben praktisch und lebensvoll darzustellen.

227. Flut und Ebbe in der Culturstufenfrage (E. v. Sallwürk, Rhein. Bl. 1889, V). Ein historischer Bericht über die Verwirrung, welche die Culturstufen-Künstelei erzeugt — über die Reinsche Verwässerung der Zillerschen Theorie — über die oberflächliche, dünkelvolle Kritik bei den Zillerianern (die eigentlich Selbstkritik ist); über das Widersprechende ihrer Ansichten. — „Alle grundsätzlichen, eingehenden Erörterungen haben zur Verwerfung der Zillerschen Culturstufen und der ihnen zugrunde liegenden pädagogischen Anschauung geführt. Der ‚Congruenzgedanke‘ hat nur einen Wert für den Pädagogen, den nämlich, dass er ihm das Willkürlichste und Traumhafteste an Erziehungsplänen möglich erscheinen lässt.“

228. Wirklichkeit und Einbildung in Fragen des Volksunterrichtes (G., Die gewerbl. Fortbildungsschule 1889, VIII). Ein beherzigenswertes Wort: „Der Wert der Anschauung alter Kunsterzeugnisse für das praktische Leben beruht zum großen Theil auf Einbildung. Seit alter Zeit und heute noch und in alle Zukunft wird der Arbeiter viel mehr durch das gebildet, was er selber schafft und erlebt, als durch das, was er blos anschauen kann. Selbst wenn es also möglich wäre, die geschichtliche Entwickelung des nationalen Kunstgewerbes zu einer umfassenden Anschauung zu bringen, so könnten wir einer solchen Darstellung (die als nationales Institut nur von Kreisen gewürdigt werden kann, die Sachkenntnis, wissenschaftliche Bildung und Muße besitzen, um sich damit eingehend zu beschäftigen) höchstens einen akademischen Wert beimessen. Für die Volksbildung sind Kunst und Wissenschaft internationale Güter. Wir wollen daher nicht in der Einbildung Schranken aufrichten, welche die Wirklichkeit sofort wieder niederreißt, indem der Weltverkehr unsere Industrie auf den Export hinweist, unsere Arbeiter zwingt, in der Fremde ihr Brot zu verdienen. — Die gegenwärtig moderne Überschätzung alter Kunsterzeugnisse thut der Sorge für die Bildung der Handwerker Eintrag.

229. Vom deutschsprachlichen Unterricht (Deutsche Schulpr. 1889, 29—30). Drei Gesichtspunkte bei Aufstellung des Lehrplans: Verknüpfung (Sach- und Sprachunterricht — die verschiedenen Übungen untereinander: Schreiben, Lesen, Formenlehre, Aufsatz) — Beschränkung (zu gunsten der

Vertiefung und Übung) — Arbeitstheilung (die schlimmsten Fehler sind genau aufzuzeichnen und jedem Schuljahr ist ein Theil zur besonderen Durcharbeitung zuzuweisen. Der betr. Jahrgang ist für die Beseitigung der ihm überwiesenen Fehler gewissermaßen haftbar). Der aufzustellende Lehrplan wird nicht die Reihenfolge der zu behandelnden sprachlichen Erscheinungen geben können, da dieselbe ganz davon abhängt, welche Spracherscheinung sich mit irgend einem zu behandelnden Sachunterrichtsgegenstande ungezwungen verknüpfen lässt. — Es muss schon für die Unterstufe (2. bis 4. Schuljahr) maßgebend sein, dass der Aufsatz nicht die Aufgabe haben kann, das Gelernte einfach zu wiederholen; vielmehr ist sein Zweck, etwas Bekanntes von einem eigenartigen Gesichtspunkte aus selbsätndig betrachten zu lernen. Einzelarbeiten für die Aufsatzübung (5. bis 8. Schuljahr): Gewinn des Inhaltes — der sprachlichen Form — vorbereitendes Dictat (Behandlung der zu erwartenden grammatischen, orthographischen, stilistischen Schwierigkeiten oder Eigenthümlichkeiten) — Concept des Aufsatzes — Besprechen der Dictate und Concepte — Eintragen des Aufsatzes.

A. Chr. Jessen sagt in seinen „Freien pädag. Blättern“: Die Schule ist das Mädchen für alles. Geht eine Schlacht verloren, so war die Schule nichts wert. Ertränkt sich jemand, so hat die Schule die Schuld. Stiehlt einer, so war die Schule ebenfalls die Grundursache. Geschieht ein Mord, gewiss steckt auch da die Schule im Hintergrund. Machen die Handwerker und Gewerbetreibenden schlechte Geschäfte — die Schule taugt nichts. Striken die Arbeiter — das kommt von der schlechten Schule. Begeht einer im Rausche etwas Unrechtes oder recht Dummes — Halloh, die Schule! Besuchen die Leute die Kirche nicht fleißig — ja, die Schule! Verspottet ein Knabe jemanden auf der Gasse — was kann man von der Schule anders erwarten. Hat ein Vater ein ungerathenes Kind — die Schule hat's gemacht. Durchschneidet der Schusterbub beim Abputzen der Stiefelsohle das Oberleder — es kommt von der Neuschule. Geht ein Cassirer seinem Herrn mit dem Gelde durch — solche Leute bildet die Neuschule. Weist die Statistik eine Zunahme der unehelichen Geburten nach — das ist die Frucht der heutigen Schule. Desertirt ein Soldat — die schlechte Schulmoral.

Nun hat in Wien die Familie eines armen Tischlergehilfen giftige Schwämme genossen, was ist denn da die Ursache? Welch eine Frage, was denn anders als die Schule! Diese Antwort ist in dem angedeuteten Falle sogar von einer Behörde gegeben worden, und zwar von einem Marktcommissariat in Wien. Das Schriftstück, in welchem sich das genannte Commissariat mit der Neuschule befasst, ist ein Gutachten über den erwähnten Vergiftungsfall und hat folgenden Wortlaut: „Die übermittelten Schwämme befanden sich bereits in einem derartigen Zustand der Fäulnis, dass mit Sicherheit dieselben nicht mehr genau bestimmt werden können; doch kann es mit Gewissheit ausgesprochen werden, dass sich darunter auch Satanspilze, welche giftig sind, befanden. Was die weitere Frage anbelangt, ob diese Schwämme auch von Laien als gesundheitsschädlich erkannt werden müssen, muss zur Schande unserer Volksschulbildung gesagt werden, dass leider viel weniger Wissenswertes gelehrt wird, als die richtige Kenntnis der Lebens- und Genussmittel und insbesondere die Kenntnis der genießbaren und nicht genießbaren Schwämme, Beerenfrüchte etc., welche noch viel weniger verbreitet ist.“

Dank und Bitte. Zu meinem 60. Geburtstage sind mir von nah und fern, selbst aus Amerika, so zahlreiche Kundgebungen aufrichtiger Theilnahme zugegangen, dass ich nicht imstande bin, sie einzeln zu beantworten. Ich gestatte mir daher an dieser Stelle, allen jenen geehrten Männern und Körperschaften, welche mir bei erwähntem Anlass ihre freundschaftlichen Gesinnungen bewiesen haben, meinen herzlichen Dank auszusprechen und die Versicherung zu geben, dass ich auch ferner den Grundsätzen treu bleiben werde, welche mich bisher mit ihnen verbunden haben. Noch stehen wir mitten im Kampfe um die wichtigsten Güter und Rechte der Menschheit, und was ich mit dem Reste meiner Zeit und Kraft noch beitragen kann zum endlichen Siege des Lichtes über die Finsternis, soll mit Freuden geleistet werden.

Meine wackeren Freunde wollen mir aber auch eine Bitte gestatten. Der Einzelne vermag wenig ohne die Unterstützung seiner Standes- und Berufsgenossen, viel durch deren thätige Mitwirkung. Wenn nun, wie ich glaube, meine Schriften, insbesondere die vorliegende Zeitschrift und meine „Schule der Pädagogik“, geeignet sind, der Lehrerwelt einen klaren Blick und einen festen Standpunkt auf dem Boden ihrer Berufswissenschaft, zugleich aber auch brauchbare Waffen zur Vertheidigung ihres guten Rechtes zu bieten, so hoffe ich, dass meine Freunde zur Verbreitung dieser Werke gern etwas beitragen werden, damit die Arbeit eines Lebens wirke, was sie vermag, und besonders einen tüchtigen Nachwuchs heranbilden helfe, der mit frischen Kräften auf dem Felde erscheinen kann, wenn den Alten die Arme sinken. — Dittes.

Literatur.

Dr. A. Wachlowsky, k. k. Gymnasialprofessor, Studien über die Erziehung an den Gymnasien und Realschulen. 109 S. Wien 1889, Pichler. 80 kr.

Es muss vorausgeschickt werden, dass Verfasser bei seinen Studien über die erziehliche Seite der Schulbildung in erster Linie die österreichischen Gymnasien im Auge hatte, wodurch sich der ganze Zug der Untersuchung und insbesondere die eingehende Berücksichtigung der Herbartschen Philosophie und Pädagogik erklärt, die ja an den genannten Anstalten wie auch an den philosophischen Facultäten Österreichs so ziemlich monopolisirt sind. Seine Grundanschauung spricht Dr. W. gleich im Vorworte folgendermaßen aus: „Die sogenannte Idealpädagogik beherrschte bis vor kurzem ausschließlich, gegenwärtig noch zum großen Theile die Schulen Österreichs und Deutschlands. Diese Herrschaft war freilich nur eine eingebildete und keine wirkliche. Denn kein Lehrer konnte die Forderungen der Idealpädagogik ins Praktische übertragen. Nun kam aber noch zweifaches dazu, um den Zweck derselben illusorisch zu machen. Erstens übertrug man die Eigenschaften der früheren Klosterschulen auch auf die modernen Anstalten und verlangte von diesen ebenso wie von jenen in erster Linie Erziehung. Man vergaß aber, dass unseren Schulen die zwei nothwendigsten Bedingungen der Erziehung fehlen: klösterliche Abgeschlossenheit und Einheitlichkeit in den Erziehungsprincipien. Zweitens glaubte man, der Herbartschen Idealpädagogik folgend, im Unterrichte alles zu finden, was zur Erziehung nothwendig ist. Man lese nur die neueren Schriften der Herbartschen Schule, um zu erfahren, was der Unterricht leisten soll. Es ist das nicht mehr Wissenschaft, sondern pädagogischer Aberglaube, der da groß gezogen wird. Es fehlt den Behauptungen auch nicht an einer scheinbaren Begründung. Man beruft sich auf irgend einen Satz der Herbart'schen Psychologie. Dabei sind oder stellen sich die Herren so naiv, als ob sie die Psychologie Herbarts für eine erwiesene Wahrheit hielten. Indessen wurde in Deutschland durch Wundt, in England durch die beiden Mill, Spencer und insbesondere Bain eine neue Psychologie inaugurirt, welche sich zur Herbartschen verhält wie die Wirklichkeit zu einem Luftgebilde. Da muss wol auch die Pädagogik andere Wege einschlagen, wenn sie ihr Ziel erreichen will. Der Verfasser des vorliegenden Schriftchens sucht nachzuweisen, dass sich die gegenwärtige Pädagogik in dem früher erwähnten doppelten Irrthume befindet, dass unsere Schulen zunächst Unterrichtsanstalten sind, und dass der Unterricht allein zur Erziehung nicht hinreicht.“ In der Ausführung dieser Grundanschauungen begründet Dr. W. auch genauer sein ablehnendes Votum gegen Herbart, wobei er zu dem Resultate gelangt: es sei vielleicht „das größte Unglück unseres Erziehungswesens, dass wir dasselbe gerade nach Herbarts Pädagogik eingerichtet haben“, und insbesondere die verderbliche Fiction hervorhebt, „dass durch Unterricht allein, d. h. durch Entwickelung des Intellects auch das Gefühl und der Wille zugleich entwickelt wird“. Mit diesen Hauptsätzen hat Dr. W. jedenfalls den Nagel auf den Kopf getroffen, während einige andere seiner Ansichten, die er mehr gelegentlich äußert, sehr anfechtbar sind, z. B. seine Kritik des Princips der Naturgemäßheit, seine Verurtheilung der Kindergärten, seine Vertheidigung der körperlichen Züchtigungen. Indessen

soll hierauf kein großes Gewicht gelegt werden, da die erwähnten Themata nur nebenbei behandelt sind. Jedenfalls zeugen Dr. W.'s „Studien" von einer sehr ernsten Auffassung und eindringenden Untersuchung eines hochwichtigen Themas, und wer ihnen achtsam nachgeht, findet auf dem ganzen Wege reichliche Anregung zum Nachdenken, an vielen Stellen auch wolausgeprägte Resultate.

H.

Richard Krause, Adolf Diesterweg und seine Verdienste um die Entwickelung des deutschen Volksschullehrerstandes. 189 S. Borna-Leipzig, Jahnke.

Am 29. October des nächsten Jahres wird die deutsche Lehrerschaft die Säcularfeier der Geburt Adolf Diesterwegs begehen, und dieser Umstand hat Herrn R. Krause veranlasst, einen Abriss vom Leben und Wirken dieses großen Mannes und Pädagogen zu veröffentlichen. „Auch der Verfasser vorliegender Schrift", bemerkt derselbe im Vorwort, „ein inniger Verehrer Diesterwegs, möchte gerne an seinem Theile ein geringes dazu beitragen, dass desselben in Liebe und Dankbarkeit gedacht werde. Mehrjähriges eingehendes Studium der Diesterwegschen Schriften hat ihm immer und immer wieder besonders die große Liebe vor Augen geführt, mit welcher Diesterweg Zeit seines Lebens für den Volksschullehrerstand und dessen gedeihliche Weiterentwickelung gewirkt, gekämpft und gerungen hat. Und das Bestreben, dieses Verdienst Diesterwegs einem größeren Kreise vor Augen zu führen, als dies etwa durch Vorträge in einem Verein möglich sein würde, ist es gewesen, welches den Verfasser bewog, mit dieser ursprünglich zu letzterem Zwecke bestimmten Arbeit an die Öffentlichkeit zu treten."

Wir können dieses Unternehmen nur mit Beifall begrüßen; denn wenn auch Herr Krause älteren Kennern und Verehrern Diesterwegs nichts Neues bieten konnte, so wird doch seine Arbeit jüngeren Volksschullehrern recht ersprießlich sein. Vielen von diesen ist ja Diesterweg fast unbekannt, da die reactionäre Zeitströmung und die ihr dienenden ephemeren Männlein dafür gesorgt haben, dass der Alte von Siegen den Augen des jungen Geschlechtes möglichst entrückt werde. Es thut daher recht sehr noth, dass er in der deutschen Schulwelt wieder mehr Gehör finde und ein frischeres Leben hervorrufe. Möge das angezeigte Buch dazu beitragen! H.

Axel Key's Schulhygienische Untersuchungen. In deutscher Bearbeitung herausgegeben von Dr. Leo Burgerstein. 346 S., mit 12 Curventafeln. Hamburg und Leipzig 1889, Leopold Voss.

Mit Recht bemerkt Herr Dr. Burgerstein: „Eine der heutigen Entwickelung der Wissenschaft entsprechende lebens- und ausbildungsfähige Reform der Schule wird nur mit Zuhilfenahme exacter Untersuchung bestehender Verhältnisse zuwege gebracht werden." Unter diesen bestehenden Verhältnissen spielen nun die hygienischen eine hervorragende Rolle, weshalb Dr. B. denselben bereits früher seine verdienstliche literarische Thätigkeit zugewendet hat und in vorliegendem Werke weiter nachgeht. In Schweden hat man den mit dem Schulwesen in Verbindung stehenden hygienischen Verhältnissen eine besonders gründliche Untersuchung gewidmet, und namentlich hat sich dabei der Stockholmer Physiologe Key durch ein bahnbrechendes Werk hervorgethan. Dasselbe nun auch dem deutschen Publicum zugänglich zu machen, war der Zweck des hier angezeigten Buches, welches unter Weglassung des minder Wesentlichen und des blos für Schweden Interessanten den Hauptinhalt des Originalwerkes getreu wiedergibt. Die wichtigsten Umstände, welche bei der Beurtheilung des Einflusses der Schule auf die Gesundheit der Schuljugend in Betracht kommen, der Gesundheitszustand in den allgemeinen Schulen, die Kurzsichtigkeit, die Arbeitszeit, der Einfluss derselben auf den Gesundheitszustand der Schüler, das Vermögen der Schüler, dem Unterrichte zu folgen, die Schlafzeit und ihr Verhältnis zum Gesundheitszustand, die Schullocale, die Wohnungsverhältnisse, die Körperentwickelnug der Schüler nach dem Lebensalter, die hygienische Schulaufsicht, die hygienischen Verhältnisse in den höheren Mädchenschulen — das sind die wichtigen hier behandelten Themata. Überall dient ein sehr reiches, wolgesichtetes Material von Thatsachen, aus

markanten Erfahrungen und umsichtigen Beobachtungen gewonnen, zur Grundlage, um zu möglichst exacten, ziffermäßigen Resultaten und sicheren Weisungen zu gelangen. Von großem Werte sind insbesondere auch die beigegebenen graphischen Tafeln, durch welche die einschlagenden sanitären Momente, wie sie oben angeführt sind, in der deutlichsten und übersichtlichsten Weise veranschaulicht werden. Kurz: wir haben hier einen der gründlichsten und wertvollsten Beiträge zur Schulhygiene vor uns, für den wir dem schwedischen Originalverfasser wie dem deutschen Bearbeiter zu gleichem Danke verpflichtet sind und auch der Verlagshandlung, die in gewohnter Weise für eine würdige Ausstattung gesorgt hat, unsere Anerkennung zollen müssen. Möge das Werk die Beachtung aller derer finden, welche durch ihre Berufsstellung auf die Gesundheitsverhältnisse der Schuljugend bessernd einzuwirken Gelegenheit haben und verpflichtet sind. H.

J. Kaufmann, Zur Lehrerbildungsfrage. (Beilage zum Jahresbericht der Solothurner Cantonsschule 1889.)

Die angezeigte Schrift erweckt deshalb ein besonderes Interesse, weil Verfasser als Rector derjenigen Cantonsschule (= Gymnasium und Gewerbe- oder Realschule) wirkt, mit welcher kürzlich — 1. October 1888 — das Seminar vereinigt worden ist, so dass nun die Lehrer an der gewerblichen Abtheilung der Cantonsschule ihre Vorbildung erhalten. — Nachdem Dr. Kaufmann in der Einleitung die ersten Seminargründungen in Deutschland berührt, stellt er die Entwickelung dar, welche die Lehrerbildung in dem genannten Lande vom Anfang unseres Jahrhunderts an genommen hat. Sodann wendet er sich der Schweiz zu und bespricht im besonderen die bezüglichen Verhältnisse der Cantone Graubünden, Luzern, Aargau, Thurgau, Zürich, Bern, Solothurn, Waadt. Mit einem Rückblick, der gelegentlich noch die Cantone Freiburg, Neuenburg, St. Gallen und Schaffhausen streift und eine Würdigung der ganzen Frage in ihren verschiedenen Beziehungen versucht, schließt Verfasser ab. — Wir dürfen es wol hier unterlassen, auf den ersten (Deutschland betreffenden) Abschnitt einzugehen, umsomehr, als dort die Bewegung in Sachen der Lehrerbildung schon anfangs der siebziger Jahre zur Ruhe gekommen ist. Dagegen werden einige Mittheilungen über die Schweizer Verhältnisse willkommen sein, und hier sind gerade die drei letzten Jahre (das laufende mitgerechnet) für die Lösung unserer Frage von großer Bedeutung. Doch müssen wir in der Zeit etwas weiter zurückgehen, um die Verschiedenheiten, welche die gegenwärtige Lehrerbildung in der Schweiz aufweist, genügend klar vorzuführen.

Wir können jene Cantone, welche hier hauptsächlich in Betracht kommen, mehrfach gruppiren und schon dadurch etliche Streiflichter auf die Entwickelung der Dinge werfen. — Entweder handelte es sich in dem mehr oder minder heftigen Kampfe für und wider die Seminarien um eine Vereinigung der letzteren mit den cantonalen Mittel- oder Vorschulen der Universität, oder um eine Trennung, wo die Einheit von Anfang an vorhanden gewesen. Zu dieser Gruppe gehört allein Graubünden; jene umfasst Luzern, Aargau, Thurgau, Bern, Zürich, Solothurn, Waadt, Schaffhausen. Die Bewegung ging aus, oder die Frage wurde angeregt, in Fluss gebracht, zur Entscheidung gedrängt von der Regierung (Luzern 1854, Zürich 1869, Schaffhausen 1889), oder von der Lehrerschaft bezw. einzelnen Lehrern (Graubünden 1835, Thurgau 1871, Solothurn 1871 und 1883, Bern 1872, Lehrerverein der französischen Schweiz 1874, Schaffhausen 1882, Zürich 1887, Waadt 1888) oder vom Volke selbst wie im Aargau („Culturgesellschaft" des Bezirks Lenzburg 1863). Fragen wir ferner, ob die Lehrerschaft als Ganzes innerhalb der Bewegung einen hervorragenden Posten innegehabt, ob sie sich in großen Versammlungen entschieden und bestimmt ausgesprochen, so wäre das mit Nein zu beantworten für Luzern, Graubünden und Aargau — mit Ja für die übrigen; besonders in den beiden ersten Cantonen wurde die Angelegenheit ausschließlich von den Behörden erledigt. Zum Abschluss nun ist die Bewegung gelangt in den Cantonen Graubünden 1865, Luzern 1868, Bern 1872, Thurgau 1873, Aargau 1874; — Solothurn 1887; auf eine endgültige Lösung der Frage harren noch Zürich, Waadt, Schaffhausen.

In jenen vorläufig zur Ruhe gekommenen Cantonen blieben die Zustände, wie sie waren; d. h. Graubünden behielt seine Vereinigung, die übrigen behielten ihre getrennten Anstalten. In einigermaßen ähnlicher Lage wie Graubünden befindet sich Neuenburg, nur dass hier ein eigentlicher Streit um die Art der Lehrerbildung nie entbrannt ist, und dass die Zöglinge der „Section pédagogique" — obwol diese eine Abtheilung des Gymnasiums ist — seit 1883 ihren besonderen Unterricht empfangen (die praktische Schulführung lernen sie in den Primarschulen der Stadt kennen). Von Luzern ist noch zu erwähnen, dass im Jahre 1867/68 eine provisorische Verbindung des Seminars mit den Mittelschulen stattgefunden, dass nach Ablauf dieses Probejahres der Erziehungsrath sich für das Fortbestehen der neuen Einrichtung ausgesprochen, der Regierungsrath aber es zweckmäßiger gefunden (wie die Behörde von St. Gallen, wo wegen Mangels an Geld die späteren Lehrer ursprünglich — 1856 bis 1862 — ihren Unterricht an der Cantonsschule erhielten), dass die Volksschullehrer auf dem Lande ausgebildet werden (Gründung des Seminars Hitzkirch). Übrigens waren es hier wie im Aargau und Thurgau noch besonders die Seminardirectoren, die für Beibehaltung eines selbstständigen Seminars entschieden auftraten, indem sie als Hauptgrund gegen eine Vereinigung die große Verschiedenheit der beiden Anstalten betonten. Im Thurgau sprach sich auch die Mehrheit der Schulsynode gegen das Cantonsschulproject aus. In Bern musste sich die Schulsynode, die sich für gänzliche Umgestaltung der Lehrerbildung erklärt hatte, bescheiden, weil Erziehungsdirector Kummer mit einer langen Rechnung bewies, dass aus finanziellen Gründen die schönen Pläne der Lehrerschaft unausführbar seien. Letztere war nun allerdings so weit gegangen wie die deutsche im Jahre 1848 und der zürcherische Erziehungsdirector Sieber 1869 — bis zur „Hochschulbildung", welche 1872 mit noch größerem Mehr als das neue Erziehungsgesetz vom Zürcher Volke verworfen worden war. Die Lehrerschaft Zürichs aber ließ sich dadurch nicht beirren, sondern verlangte 1887 neuerdings — wie den Lesern des „Pædagogiums" bekannt — Mittel- und Hochschulbildung für sämmtliche Volksschullehrer. Mit einer auf die Mittelschulbildung beschränkten Forderung folgten 1888 Waadt, 4. Juli 1889 Schaffhausen („Errichtung einer pädagogischen Abtheilung am Gymnasium"). — Einen eigenthümlichen, nämlich rein politischen Zug zeigt die Geschichte des Freiburger Seminars. In Freiburg wurde 1848 von der liberalen Partei die „École cantonale" mit einer „Section pédagogique" gegründet, letztere aber zehn Jahre später durch die ans Ruder gelangten Conservativen mit der landwirtschaftlichen Schule in Hauterive vereinigt, die sich nach und nach zur eigentlichen Lehrerbildungsanstalt entwickelte.

Solothurn endlich hat durch die neue Verfassung von 1887 das erhalten, was eine große Zahl Schweizer Lehrer ersehnt und erstrebt. — Nachdem 1871 die Mehrheit der Lehrerschaft sich für Beibehaltung des Seminars erklärt hatte, wurde 1883 eine engere Verbindung des letzteren mit der Cantonsschule vom Cantonsrath angeregt. Die zur Begutachtung aufgeforderte Professorenconferenz war gegen die Vereinigung der beiden Anstalten, der Verein der Bezirkslehrer wenigstens für eine theilweise Verbindung. Eine solche beantragte 1884 der damalige Erziehungsdirector Affolter. Er drang jedoch nicht durch, und die Angelegenheit ruhte bis 1887. Da wurde jener Antrag von Professor Walter von Arx wiederholt. Arx wies nach, dass die Vereinigung von Cantonsschule und Seminar sowol in pädagogischer wie in finanzieller Beziehung sich empfehle. Jetzt wurde der Antrag angenommen — und wie sich die Sache weiter entwickelte, wird den Lesern des „Pædagogiums" aus der „Rundschau" jener Zeit bekannt sein.

Im Rückblick sagt der Verfasser u. a.: Wir maßen uns nicht an, zu entscheiden, welche Art der Lehrerbildung die absolut beste sei. Die Frage kann naturgemäß nicht überall auf die gleiche Weise entschieden werden . . . . Die Gründe und Einwendungen gegen die Verschmelzung kleinerer Seminarien und Gymnasien oder Gewerbeschulen sind nicht stichhaltig. In größeren Cantonen aber, wo die Seminarien bereits fünfzig bis hundert Zöglinge zählen, und wo außerdem die Gymnasien und Gewerbeschulen übervölkert sind, würde es wol schwer halten, eine enge Vereinigung ins Leben zu rufen, ohne die Ziele

der einen oder anderen Abtheilung zu schädigen. Bei der großen Zahl der Schüler müssten von vornherein Parallelclassen errichtet werden; die Vereinigung würde also vom finanziellen Standpunkte aus keine großen Vortheile bieten. Die Verbindung könnte an solchen Anstalten nur eine örtliche sein, d. h. das Seminar würde eine Abtheilung der Cantonsschule bilden und immerhin nicht zu unterschätzende Vorzüge haben (in Bezug auf Erziehung und Unterricht). Die Kosten würden für die Lehramtscandidaten nicht größer werden; wir kennen keinen zwingenden Grund, warum nicht auch hier staatliche Pensionate errichtet werden könnten. Übrigens hat der Kampf gegen die getrennten Bildungsanstalten eine tiefere Bedeutung (Hinweis auf die Kämpfer für die „Einheitsschule"). — Wir empfehlen das Studium der Kaufmannschen Arbeit*) — die sich in allen Stücken durch strenge Sachlichkeit auszeichnet — nicht nur wegen ihrer Mittheilungen zur Geschichte und Aufklärung über den gegenwärtigen Stand der Lehrerbildungsfrage in der Schweiz, sondern auch wegen ihres hohen allgemeinen Interesses. R. D.

Kuenen und Ewers. Die deutschen Classiker erläutert und gewürdigt. Zwei Bändchen: Schillers Jungfrau von Orleans; fünf Bändchen: Goethe's Iphigenie auf Tauris. Leipzig 1888, Bredt.

Die genannten Erläuterungsschriften haben folgenden Gang: Inhaltsangabe der einzelnen Scenen, Zusammenstellung der Charaktere nach ihren Eigenthümlichkeiten, die Angabe der Idee, Entstehung, Zeit und Örtlichkeit der Handlung, Notizen über Sprache und Vers, eine kurz gehaltene Texterläuterung und eine Sammlung der in dem Drama vorkommenden Sentenzen. Angeregt durch Unbescheids „Beitrag zur Behandlung der dramatischen Lectüre", geben sie auch eine dramaturgische Tafel, die in dem fünften Bändchen freilich ziemlich verschwommen und unübersichtlich ist. Lob dagegen verdient die Heranziehung der Meinungen anderer Erläuterer dort, wo verschiedene Auffassungen der Stelle möglich sind. W.

Maydorn, Hilfsbücher für den deutschen Unterricht. Ratibor 1889, Simmich.

Das Büchlein ist, wenn auch keine vollständige, so doch eine ziemlich umfassende Zusammenstellung von Titeln solcher Bücher, die insbesondere der Lehrer des Deutschen bei seiner Thätigkeit, dann aber auch jeder Literaturfreund benöthigt. Da sehr schätzenswerte Arbeiten in Zeitschriften oder Programmen zerstreut sind, hätten auch diese angeführt werden sollen; ebenso würde es sich empfehlen, z. B. nicht blos unter dem Titel: „Zum Leseunterricht" die Namen der Erläuterungsschriften anzugeben, sondern, falls in der Erläuterungsschrift (wie z. B. bei Frick und Polack) verschiedene größere Werke commentirt sind, die Abschnitte der Schrift auch bei dem Titel: „Erläuterung des betreffenden Werkes" anzugeben. Natürlich müsste dann die Zusammenstellung nicht blos auf Grund von Messkatalogen vorgenommen werden. Dadurch würde auch mancher andere Übelstand beseitigt. Kerns Unterricht in Prima z. B., der eine so anregend geschriebene Poetik enthält, fehlt auf diese Weise unter dem Titel „Poetik"; Sanders Stilbuch gehört seinem Inhalt nach nicht unter die Aufsatzbücher; Pauls mhd. Grammatik, die beste unter den vorhandenen Grammatiken, die einzige, welche eine systematisch angelegte Syntax enthält — fehlt (nebenbei erwähnt) in dem Verzeichnis. W.

Kämmel, Deutsche Geschichte. Erstes bis viertes Heft (vollständig in etwa zehn Heften zu 1 Mark). Dresden 1889, Karl Höckner.

Das vorliegende Werk ist eine gediegene Leistung. Auf Grund eingehender Studien der wissenschaftlichen Fachwerke ausgearbeitet, vornehm in der Darstellung, sucht es, überall klar entwickelnd, in ruhiger Sprache die Verhältnisse nach ihrem Zusammenhange, nach Ursache, Motiv, Folge und Bedeutung auseinanderzusetzen und die Träger der Handlungen scharf herauszuarbeiten. Es verschmäht anekdotenhaften Aufputz, sagenhafte Züge werden hie und da erwähnt, aber als solche bezeichnet. Charakteristisches Detail steht dem Ver-

*) Preis im Buchhandel 1,60 Fr.

fasser genug zu Gebote, so dass es ihm bei seiner ausgesprochenen Gestaltungsgabe gelungen ist, nicht blos ein treues, sondern auch ein anschauliches Bild der Vorgänge zu entwerfen. Bis jetzt sind vier Hefte erschienen, die auf 384 Seiten die deutsche Geschichte nach ihrer politischen und culturgeschichtlichen Seite von ihren ersten Anfängen bis auf den Hohenstaufen Friedrich II. erzählen. In stofflicher Hinsicht verdient eins besonders hervorgehoben zu werden, weil diese Capitel in so ausführlicher und zugleich lichtvoller Art noch niemals in einem Handbuche behandelt wurden. Wir meinen die Darstellung der Leistungen unseres Volkes auf den Gebieten des wirtschaftlichen Lebens, des Handels und Verkehrs, der Ackerwirtschaft und der Colonisation im Innern des Reiches, der Besiedelung und Germanisirung des slavischen Nord- und Südostens — auf letzterem Gebiete steht Kämmel durch sein Werk: „Die Anfänge der deutschen Cultur in Österreich" in der Reihe der bahnbrechenden Forscher — der Entwickelung des Ständewesens und dgl. W.

Duruy, Geschichte der römischen Kaiserzeit. Aus dem Französischen übersetzt von Dr. G. Hertzberg. IV. Bd. Leipzig 1888, Schmidt & Günther.

Der vierte Band führt die Kaisergeschichte von Commodus bis zur Thronentsagung Diocletians vor, also den Wendepunkt in dem Geschick der antiken Welt. Mit unverhohlener Bewunderung schilderte der dritte Band die Zeit der Antonine, „die glücklichste Zeit des Römerreiches". Der Haupttheil dieses vierten Bandes zeigt uns zumeist ein düsteres Bild: den tiefen Verfall der Kunst und Industrie, des Verkehrs, des Heerwesens und der Verwaltung, die Entartung des Volkes und der Herrscher Ohnmacht, das Vordringen der geeinigten Barbaren und das Unterliegen des antiken Geistes gegenüber dem sich immer selbstständiger regenden Christenthum, das bald nach Schluss der genannten Periode zur Staatsreligion erhoben wird, nachdem es unter Diocletian die letzte der großen Verfolgungen überstanden hat. Der Bedeutung dieses neuen Lebenselementes, dem die Zukunft gehörte, entspricht es, wenn Duruy dem Zustande der christlichen Kirche und ihrem Heldenzeitalter, dem Zeitalter der Märtyrer, eine umfangreiche Darstellung widmet (S. 158—228, 229—242, 447—456, 476—483, 683—714) und diese Abschnitte durch zahlreiche Illustrationen (zumeist Katakombenbilder, aber auch anderweitige Funde, darunter z. B. das Spottcrucifix, S. 231) veranschaulicht. Dass er als Historiker das Werden der hierarchischen Einrichtungen an der Hand kritisch gesichteter Quellenstellen, die allmähliche Entwickelung der Dogmen, den Einfluss der philosophischen Systeme und geistigen Richtungen auf ihre Bildung und Ausbildung zu erforschen sucht, braucht wol kaum betont zu werden; vielleicht aber, dass Duruy diese an sich dunklen Gebiete außerordentlich klar schildert und so reich an charakteristischem Detail, dass auch der Nicht-Theologe mit gespannter Aufmerksamkeit der Darstellung folgt.

Wie daneben die Geschichte der einzelnen römischen Kaiser erzählt wird, mag der Leser aus einem Beispiele ersehen. Die Darstellung von Caracalla's Charakter, Leben und Wirken umfasst 30 Seiten und ist durch nicht weniger als 27 Illustrationen (darunter zwei ganzseitige Vollbilder) geschmückt. Die Abbildungen, mehrere Büsten und Cameen und viele Münzen, die von Caracalla geschaffenen Bauten in ihrem jetzigen Zustand und in Reconstructionen, ferner Statuen und Mosaiken aus diesen Bauwerken sind in sehr gutem Holzschnitt ausgeführt. Ein so reiches Bildermaterial — darunter nicht eine einzige moderne Composition oder ein Phantasiebild — hat kein anderes Werk. Dort natürlich, wo bedeutendere Gestalten als Caracalla geschildert sind, mehrt sich entsprechend der größeren Ausführlichkeit in der Erzählung dieser Bilderschatz, so z. B. im vorliegenden Bande bei der Darstellung des Wirkens des Septimius Severus, des Alexander Severus, des Diocletian. Die Lectüre des Lebens des letztgenannten Kaisers zeigt uns zugleich ein anderes Verdienst des Werkes in hellem Lichte: Wir meinen die Art, wie Duruy in die Quellen einführt und Quellenkritik übt. Die betreffenden Fußnoten wird jeder nur mit der allergrößten Befriedigung lesen. W.

Verantwortl. Redacteur Dr. Friedrich Dittes. Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

Über erziehenden Unterricht.

Nach J. G. Dressler*) (s. Vierteljahrsschrift für Seelenlehre von H. Neugeboren) mitgetheilt von Oberlehrer em. *G. A. Kretschmar-Bautzen.*

Wir fassen zunächst das Niedrigste, womit es der Unterricht zu thun hat: die äußeren Fertigkeiten — ins Auge, in Betreff deren so ziemlich bekannt ist, dass von ihnen Gemüth und Charakter am wenigsten abhängen, da diese Fertigkeiten in einem ziemlich tief stehenden System unseres Seins wurzeln, nämlich im Muskelsystem, also in etwas Körperlichem. Dieses steht zwar unter dem Einflusse des Willens, ja empfängt seine Erregung immer nur von innen her, gelangt aber nie zu dem klaren Bewusstsein, zu welchem das Psychische sich ausbildet. Aller eigentliche Unterricht geschieht durch Vorstellungen, und der Unterricht in Fertigkeiten macht davon keine Ausnahme. Die äußeren Fertigkeiten sind nur durch die Vermittelung von Vorstellungen zu erwerben, die neben dem durch sich selbst nicht vorstellbaren Muskelvermögen liegen, denn die letzteren entwickeln nur ein schwaches Bewusstsein, das zum Vorstellen nicht hinreicht; und so wird hieraus nebenbei klar, dass zwischen Abrichten zu äußeren Fertigkeiten und zwischen Unterricht in denselben ein großer Unterschied ist. Die Theorie, welche wir durch die Vorstellungen gewinnen, klärt die Empfindungen, Schätzungen, Begehrungen etc. auf und schreibt ihnen die Zielpunkte vor, weshalb eine richtige

* J. G. Dressler, weiland Seminardirector in Bautzen, † 1867, vertrauter Freund und Mitarbeiter A. Diesterweg's sowie F. E. Beneke's, hervorragend als praktischer Schulmann, namentlich als Lehrerbildner, hat sich in der Geschichte der pädagogischen Wissenschaft besonders durch Förderung der Psychologie einen bleibenden Namen erworben. Sein Standpunkt war der Beneke's, dessen System er gründlich kannte, geschickt popularisirte und eifrig verbreitete. Obige Abhandlung, an sich höchst lehrreich, gewinnt noch ein besonderes Interesse durch Vergleichung mit der Behandlung desselben Themas durch Herbart, der sich namentlich dadurch von Beneke unterscheidet, dass er dem theoretischen Unterrichte an sich, dem Verstandesmäßigen, d. i. dem Begrifflichen, Abstracten, dem „Gedankenkreise“ — sittliche (erziehliche) Kraft beilegt, worin unseres Erachtens ein Grundirrthum von Herbart's Pädagogik liegt. D.

Theorie von höchst wolthätigen Folgen sein wird, aber Triebkraft hat die Theorie nicht.

Haben sonach die Vorstellungen blos mittelbar ihren Wert für die Erziehung und auch für die äußeren Fertigkeiten, so ist das doch nicht unbedeutend zu nennen. Nur im Handeln entwickelt sich unser Charakter, der ja durch und durch praktischer Natur ist, und zum Handeln ist man nicht befähigt, wenn man äußere Geschicklichkeiten und Fertigkeiten wenig oder gar nicht erworben hat. Es ist aber namentlich die mit der rechten Erwerbung verbundene Steigerung, welche auch die äußeren Fertigkeiten für Gemüth und Charakter bedeutend macht. Man denke sich eine Schule, in welcher die Kinder leicht und sicher zum richtigen Sprechen, zum Lesen, Schreiben, Zeichnen und Singen gebracht werden: wird die Wahrnehmung der gewachsenen Kraft und das damit verbundene Lustgefühl die Kinder nicht zu begeistertem Fortschritt treiben? Hängt nun auch der sittliche Charakter mehr von Stimmungen ab, die in Bezug auf Menschen und von Menschen her erworben sind, so doch auch von solchen, die von Sachen herstammen. So liegt es z. B. am Tage, dass wolklingende Töne Spuren zurücklassen, die ein zartes Gemüth begründen helfen, theilweise seine lebensfrohe Stimmung ausmachen, und wenn von dieser vielfach eigenes und fremdes Glück abhängt, so dürfte ein guter Gesangunterricht unstreitig der Begründer einer höchst wichtigen Fertigkeit zu nennen sein. Ähnliches gilt vom Schönschreiben und Zeichnen, welche namentlich ästhetische Bildung bewirken, wenn sie nicht durch verkehrte Behandlung um diesen Segen gebracht werden. Es gilt hier der Erziehungsgrundsatz: Je näher man das Material, den Kenntnisstoff, der affektiven und praktischen Seite des Seelenlebens zu bringen vermag, desto mehr erziehlichen Einfluss vermag es zu äußern.

Gehen wir weiter zum Rechenunterricht. Dieser steht an sich dem affectiven und praktischen Seelenleben fern, er steht ganz auf Seiten des kühlen, ruhigen Verstandes, denn die Zahlen sind Begriffe, oder vielmehr lauter Combinationen des Begriffes „Eins“, der ganzen oder der getheilten Eins, jedenfalls also abstracte Vorstellungen, die an sich weder Lust- noch Unluststimmungen in sich tragen. Aus solchem Material erwachsen daher auch keine Begehrungen und Widerstrebungen in der Art, wie solche aus Lust- und Unlustgebilden unmittelbar hervorgehen. Diese erwachsen vielmehr aus der Art und Weise des Unterrichts. Das erste wird sein, dass der Lehrer sich genau orientirt, welche von seinen Schülern zum Abstrahiren mehr be-

fähigt sind, welche weniger. Jenes sind die kräftigen Köpfe, deren Lebendigkeit nicht zu groß ist (selbst sehr langsame und für dumm geltende Kinder begreifen die Zahlen noch gut, wenn sie nur dabei nicht unkräftig sind), dieses sind die kraftlosen und dabei flüchtigen, wozu die zerstreuten kommen. In allen diesen verschiedenen Seelen müssen nun die Zahlenvorstellungen und deren Operationen zunächst so vielspurig gemacht werden, dass sie Festigkeit und Klarheit bekommen, denn davon hängt alles weitere Gedeihen ab. Folglich werden bei manchen Kindern Hunderte von Anschauungen derselben Zahl erforderlich sein, wo bei anderen wenige genügen, und wer hierin das Rechte nicht trifft, wer sich überhaupt auf das Anschaulichmachen des Abstracten nicht versteht, bei dem lernen auch die besseren Köpfe nichts. Die Langweiligkeit (die größte Sünde des Unterrichtes!), die dann eintritt, erzeugt Missstimmungen, gegen welche das Stärkere, was bereits in den Seelen ist, reagirt, als Widerstrebung auftritt; und so wirkt derselbe Unterricht, der bei einer richtigen Behandlung Luststimmungen erzeugt (indem er zu dem Gefühle gehobener Kraft führt, einem Gefühle, das durch die unwillkürliche Vergleichung mit der anfänglichen Unwissenheit in jedem Kinde als nothwendig bedingt ist), lähmend und niederdrückend, und was das Kind als ein Gut schätzen sollte, das schätzt es als ein Übel. Indessen nicht blos die durch Vergleichung entstehenden Gefühle, sondern schon die einzelnen Acte geben eine erhebende Stimmung, wenn sie als klare und kräftige sich direct ankündigen, und so können die Vorstellungen, die sonst nicht zum Affectiven zu rechnen sind, doch unleugbar affectiv wirken; denn Kraft und Klarheit, Festigkeit und Dauer sind sehr wolthätige Stimmungen. An gut entwickelte, gehobene Kraft schließen sich nun die neuen Urvermögen, die das Kind täglich erwirbt, vorherrschend an, und so erklärt es sich, wie auch die an sich strebungslosen Vorstellungen zu begehrenden, nach Fortentwickelung verlangenden, kurz zu Triebkräften werden können, die manchmal sogar ins Übermaß ausarten, was indess selten eintritt und darum keinen Lehrer von einer erziehlichen Behandlung des Rechenunterrichtes abzuhalten braucht. Weit nachtheiliger ist das Gegentheil. Denn gesetzt, es würde die Aneignung des Rechenmaterials erzwungen, so sehr auch die gelangweilten Kinder dagegen sich stemmen, so kann es doch kein lebendiges, kein triebkräftiges werden, weil die Seele ihr Bewusstsein lieber auf Angenehmeres lenkt, folglich das Gelernte bald wieder in Vergessenheit sinkt und hierdurch seine Fortwirkung einbüßt.

Was den Sprachunterricht betrifft, so ist von vornherein zu-

zugeben, dass die Sprache mehr als irgend etwas erziehliche Momente in sich trägt; denn in der Sprache spiegelt sich unser gesammtes Geistesleben ab, das gemüthliche und praktische nicht minder als das intellectuelle, aber freilich jenes nur in der Form von diesem. Leider besteht immer noch vielfach der Irrthum, dass man erziehend wirken könne durch bloße Worte, sobald ihre Begriffe nur auf das Geistige Bezug haben. Namentlich traut man Wörtern und Sätzen von religiösem Inhalt eine Art Wundermacht zu. — Will man sich nun klar machen, was die Sprache eigentlich vermag, und was nicht, so muss man vor allem zweierlei sorgfältig auseinanderhalten: die Sprache als Mittel des Unterrichtes und die Sprache als Gegenstand des Unterrichtes. Wir fragen zunächst: Welchen erziehenden, Gemüth und Charakter bildenden Einfluss hat die Sprache, insofern sie als Mittel des Unterrichtes gebraucht wird?

Die Antwort ist folgende. Kein Wort und kein Satz kann unmittelbar ein concretes Gefühl, eine concrete Begehrung, eine concrete Widerstrebung, ein concretes Wollen etc. in sich enthalten und in den Hörenden hineingeben, sondern jedes Wort drückt nur einen Begriff aus, ist ein Zeichen nur für diesen, also für etwas Abstractes, und alle Sätze sind nur eine Verbindung von Begriffszeichen. Deshalb gibt mir das Wort Lust noch keine Luststimmung, das Wort Trauer noch keine trübe, das Wort Muth noch keine muthige Stimmung etc. Durch solche Begriffszeichen lassen sich nun wol die concreten Gebilde miterregen, wenn sie da sind und wenn die erregenden Schallreize der Worte durch den Begriff hindurch bis zu ihnen hingelangen — ein häufig nicht eintretender Fall, weil die Erregung leicht nach anderen Seiten hin durch die bereits bewussten Gebilde abgelenkt wird, — nie aber kann das Concrete durch Erregung des Abstracten entstehen. Hätte man diese Natur der Begriffe erkannt, hätte man eingesehen, dass aus dem Concreten wol das Abstracte, nie aber umgekehrt aus dem Abstracten das Concrete erwächst, so würde man nie Ansprüche an die Begriffe und noch weniger an deren Zeichen, die Wörter, gemacht haben, welche sie nimmermehr zu erfüllen vermögen. Es sieht freilich oft so aus, als könnte man mit Worten direct auf den Willen einwirken und diesen dadurch bilden, als käme es mithin nur auf die rechten Worte an. Das Kind geht ja fort, wenn ich sage: geh! es kommt ja heran, wenn ich sage: komm! Aber man übersehe doch nicht das Entgegengesetzte. Wie oft richten die Worte nichts aus! Das Kind läuft manchmal davon, wenn man es herkommen heißt, es kommt heran, wenn man ihm gebietet, fern zu bleiben, etc.; und

wenn die Worte gar nicht verstanden werden, weil die ihnen entsprechenden Begriffe fehlen oder sich nicht reproduciren, wie dann? Ist einem Kinde das Davonlaufen lieber, von größerem Interesse, als das befohlene Herkommen, wird dann der Begriff „Herkommen“ imstande sein, dieses Interesse (Neigung) unwirksam zu machen, da der Begriff nicht den zehnten Theil der Strebungsstärke hat, den die lebendige Neigung besitzt? Und können sich nicht, wie in diesem Falle, so auch sonst neben den Begriffen, Neigungen reproduciren, die ihnen entgegengesetzt sind? — Die Sprache kann nicht etwas fördern, was nicht schon in sich selbst die gehörige Vollkommenheit hat.

Das Wesentliche der Sprache besteht nämlich blos darin, dass sie Zeichen zu dem Geistigen hinzugibt, die sich mit diesem associiren. Alle diese Zeichen sind, verglichen mit dem Bezeichneten, etwas Äußeres, das sich zwar mit dem Innern (dem Bezeichneten) bleibend verbindet, aber stets in anderen Vermögen fortlebt, als das Bezeichnete. Natürlich muss vollkommener fortdauern, was nicht einfach, sondern doppelt gestützt ist: erstens durch sich selbst und zweitens durch das Zeichen, mit dem es in Verbindung steht, und je kräftiger das Zeichen beharrt, desto größer muss der Gewinn für das Bezeichnete sein. Dies gilt nun von den Zeichen, die wir Worte nennen, in vorzüglichem Grade. Die Gehörvermögen, in welchen die Wortlaute wurzeln, besitzen nicht blos eine große Lebendigkeit, sondern auch eine bedeutende Kraft des Festhaltens. Die Vorstellungen gewinnen daher durch die ihnen angeschlossenen Wörter einen stärkeren Halt, werden aus dem Bewusstsein nicht so leicht und schnell wieder verdrängt, sondern können mehr Widerstand leisten beim Wechsel des Bewusstseins, und wenn sie an und für sich zu schwach gewesen wären, sich als Spuren fortzuerhalten, so geben ihnen die Wörter diese Fähigkeit. Das vollkommener Festgehaltene erlangt hierdurch einen doppelten Vortheil; es kann nicht nur überhaupt vollkommener und häufiger reproducirt werden, sondern es ist auch die Reproduction vermittelst des Wortes mehr in die Gewalt unseres Willens gebracht, mehr unserer Willkür unterworfen. Eine Folge davon ist, dass nun eine Verarbeitung der Spuren zu höheren Gebilden stattfinden kann, was auf zweierlei Weise geschieht. Die ungleichartigen werden nämlich zu Gruppen und Reihen mannigfaltiger Art verbunden und erhalten sich dann in diesen Verbindungen, was jeder Satz als Beispiel erläutern kann; denn jeder Satz ist eine Reihe von Vorstellungen, gebunden an eine Reihe von Wörtern, und man kann sich selten einige Sätze nebeneinander ansehen, ohne in ihnen dieselben Wörter

(und Vorstellungen), nur anders gruppirt, zu finden, auf welcher Gruppen- und Reihenbildungsfähigkeit die Möglichkeit des Fortschreitens ebenso sehr beruht, als auf der zweiten Art und Weise, wie die Spuren verarbeitet werden. Wir meinen hier die Verbindung gleichartiger Vorstellungen zu Begriffen (das Gemeinsame jener gibt eben die Begriffe), welche dann zu Urtheilen, zu Schlüssen etc. verwendet werden. — Die höheren und namentlich die auf das Innere, Geistige sich beziehenden Begriffe muss der Unterricht dadurch vermitteln, dass er mit Hilfe der Wörter deren Grundgebilde: die Empfindungen, Begehrungen, Widerstrebungen, Gefühle, Wollungen etc. zusammen erregt, sie nebeneinander gleichsam zum Stehen bringt, denn das Gleichartige der Grundgebilde tritt nicht zusammen, wenn die letzteren unerregt, unbewusst bleiben. Namentlich die höheren Begriffe, welche niedere voraussetzen, erfordern solche künstliche Nachhilfe, und so leuchtet ein, wie bedeutungsvoll die Sprache dafür ist. Es wird freilich am Lehrer liegen, dass dieser Erfolg erzielt wird. Und nun noch etwas, was die Sprache als Mittel des Unterrichtes vermag, sie wirkt ästhetischen Wollaut, wenn sie nämlich wollautend vor den Ohren der Jugend gesprochen wird. Man kann sie in dieser Hinsicht mit der Musik vergleichen, welche unmittelbar erregend ins Gemüth dringt, die Vorstellungen also überspringt. Daher die Erfahrung, dass eine Rede, die sonst wenig Gehalt hat, doch die Zuhörer erbaut, wenn sie nur wolklingend vorgetragen wird. Ja, es kommt vor, dass jemand sich vorgenommen hat, einem Ansinnen, das ihm voraussichtlich gemacht werden wird, nicht zu willfahren; aber die Worte, in denen es ihm entgegenkommt, klingen so anmuthig, dass sie ihn unwiderstehlich ergreifen, und ehe er sich's versieht, haben sie ihn umgestimmt. Unser Gehörsinn ist so geartet, dass seine Erregung nicht nur sehr schnell, sondern auch am tiefsten sich in das Innere fortpflanzt; ja die Schallreize können nicht blos die Seele, sondern auch den Leib erschüttern. Daher ist es eine ganz richtige Bemerkung: „Die Betonung trifft ins Gemüth“, und weil dem so ist, wirkt derselbe Inhalt der Worte ganz verschieden, je nachdem ihr Klang, ihr Ton verschieden ist. Durch die Betonung werden elementarische Stimmungen zu den Vorstellungen hinzuerregt, und diese Stimmungen, mit den Neigungen und Strebungen am nächsten verwandt, setzen dann dieses Praktische selbst gegen die Richtung der Vorstellungen in Wirksamkeit. Steht demnach dem Lehrer eine wolklingende Sprache zu Gebote, die Ohr und Herz gleichsam überströmt, so wird er das Gemüthsleben der Jugend weit vortheilhafter zu erfassen imstande sein,

als ein anderer sonst gleich befähigter Lehrer, dem aber diese Naturgabe versagt ist, oder der sich keine Mühe gibt, sich in dieser Hinsicht zu vervollkommnen. —

Wir wenden uns nun noch in der Kürze zu der Sprache als Gegenstand des Unterrichtes. Hier kommen folgende Punkte in Betracht.

Der Schüler bringt die Sprache entweder mit, oder er bringt sie nicht mit. Im ersten Falle, der hinsichtlich der Muttersprache immer stattfindet, kann er sie ziemlich vollkommen oder ziemlich mangelhaft besitzen, im letzteren, der nur bei fremden Sprachen vorkommt, hat sie ihm der Unterricht zunächst anzueignen.

Wir bleiben hier bei der Muttersprache, und zwar, da wir Deutsche sind, bei der deutschen stehen. Da ist wiederum viererlei wolgesondert im Auge zu behalten.

1. Ehe es noch zur eigentlichen grammatischen Unterweisung kommt, ist die Sprache hier doch schon insofern Gegenstand des Unterrichtes, als die hochdeutsche Mundart, durch oder mittels welcher unterrichtet wird, entweder erst zu geben, oder doch vielfach zu verbessern ist. Jenes ist auf dem Lande, wo ein vom Hochdeutschen abweichender Volksdialekt gesprochen wird, der Fall, dieses meist in Städten, wo das Hochdeutsche zwar schon im Umgange gebräuchlich, aber mit mancherlei Fehlerhaftem verbrämt ist.

2. Indem der Schüler mittels der Sprache unterrichtet wird, was schon im elterlichen Hause beim Erlernen der Muttersprache mehr oder weniger geschehen und dann in der Schule nur fortzusetzen ist, eignet er sich mannigfache Vorstellungen an. Diese sind das Innere, der Inhalt der Sprache oder das Bezeichnete, für welches die Wörter der Sprache das Äußere oder die Zeichen sind. Diesen Inhalt gibt nicht die Sprache, sondern er stammt aus den Gegenständen, mit welchen das Kind auf dem Wege des häuslichen oder des Schulunterrichtes bekannt gemacht wird. Hierdurch sammelt es Grundlagen zur weiteren Fortbildung, und da glücklicherweise alle Fortbildung, wie wir gesehen, auf Combinationen beruht, so hat die Sprache den größten Einfluss darauf. Indem wir die Wörter so combiniren, wie das durch sie bezeichnete Vorstellen (das Innere) bei uns combinirt ist, theilen wir dem Schüler, der uns hört und versteht, auch diese unsere Vorstellungscombinationen mit, und so schreitet er an diesem Leitfaden zum Höheren fort, sobald er nur die erforderliche Aufmerksamkeit beweist und hiermit jene Combinationen wirklich auch in sich vollzieht. Hierbei ist aber zweierlei sorgfältig zu unterscheiden. Die meisten

Combinationen unserer Vorstellungen sind durch die Gegenstände, also objectiv bestimmt, und wir müssen uns, wenn wir als Lehrer nichts Falsches geben wollen, streng an die Verknüpfungen halten, wie wir sie bei den Gegenständen antreffen, woraus folgt, dass sie vor allem von uns selbst richtig aufgefasst sein müssen. Das Gegenständliche des Unterrichtes ist also hier noch nicht die Sprache selbst, sondern durch diese hindurch sind es die Dinge, deren Beschaffenheit und Verhältnisse. — Dagegen gibt es Combinationen unserer Vorstellungen, die nicht das Werk der Dinge, sondern das Werk unseres schaffenden Geistes, also subjectiven Ursprungs sind, und diese Combinationen sind es, die dem Unterrichte über die Sprache als das ihm Eigenthümliche zufallen. Indem wir das Sprachliche in seinen verschiedenen Formen uns durch die Mittheilung von anderen her aneignen, lernen wir folglich geistige Entwickelungsformen kennen und in uns nachbilden, die wir ohne das Medium der Sprache wol nie erworben hätten, und hierin liegt das Bildende des eigentlichen Sprachunterrichtes für unseren Geist.

3. Soweit man eine Sprache versteht, ist Form und Inhalt immer schon beisammen. Es kann aber in gewissen Fällen die Form zu den Gedanken, die man hat, erst noch zu suchen sein, wie solches nicht nur bei der Erlernung fremder Sprachen, sondern auch in der Muttersprache vorkommt, sobald sich's darum handelt, die Gedanken mündlich oder schriftlich darzustellen. Es verlangt dies eine besondere Übung, weil die Verknüpfung zwischen Wort und Inhalt zweierlei Art ist und jede Art besonders erworben werden muss; denn weckt mir ein Wort vielleicht die Vorstellung, so weckt mir diese Vorstellung noch nicht das Wort. Daher ist es ein Haupttheil des Unterrichtes über die Sprache, solche Übungen zu veranstalten, dass man den Schüler seine Gedanken mündlich in Worte, solange sie ihm aus irgend einem Grunde noch nicht völlig geläufig sind, fassen, diese Worte wol auch niederschreiben lässt. Das letztere erfordert namentlich viele Mühe, weil es zu den hörbaren Zeichen noch sichtbare hinzuverlangt. Es kommt hier ferner nicht blos die Orthographie, sondern auch der schriftliche Satzbau ins Spiel, der strenger ist als in der Regel der mündliche. Überdies bewirkt die Verlangsamung der Gedanken beim Niederschreiben, dass mancherlei Ungehöriges sich zwischen sie eindrängt, was nur derjenige mit Gelingen fernhält, der durch lange Übung sich die dazu erforderliche Beherrschung seines Innern erworben hat.

4. Die Formen und Verhältnisse der geistigen Entwickelung, wie

sie sich in der Sprache abspiegeln, gelangen zu einem klaren Bewusstsein erst dann, wenn sie zu Begriffen verarbeitet worden sind; die bloße Anschauung lässt sie noch mehr oder weniger dunkel. Es ist Aufgabe des Sprachunterrichtes, diese Begriffe aus den vorliegenden concreten Formen abstrahiren zu lassen, und indem dies geschieht, sagt man, man unterrichte grammatisch. Während also in dem Bisherigen die Formen nur an einem bestimmten Inhalte zugleich mit aufgefasst worden waren, treten sie hier in einem gesonderten Bewusstsein auf, und die Erwerbung desselben ist die höchste Stufe des Unterrichtes über die Sprache. Seine Vorstellungen und Gedanken unverworren aufeinander zu beziehen, vermag nur der, der von den verschiedenen Arten und Formen dieser Beziehungen deutliche Begriffe erlangt hat, und obschon es nicht unmöglich ist, diese Begriffe aus den verschiedenen Vorstellungen und Gedanken selbst zu gewinnen ohne Rücksicht auf die Formen der Sprache, so hält das doch bedeutend schwer. Namentlich die Jugend wird hierin noch wenig zu leisten imstande sein, da bei ihr die geistige Entwickelung noch nicht die Stärke des Bewusstseins, die Stätigkeit und Haltung erlangt haben, die zur Abstraction rein aus dem Geistigen heraus erforderlich sein würde, und sie bleibt daher auch, wie die Erfahrung lehrt, zeitlebens geistig unreif, wenn ihr die Unterstützung nicht zutheil wird, welche der grammatische Unterricht für die Ausbildung des Denkens gewährt.

Was nun zunächst die unterste Stufe, die Erwerbung oder doch Richtigstellung des Hochdeutschen betrifft, so wird davon Gemüth und Charakter nur so weit berührt, als erfreuender Wollaut dabei ins Spiel kommt und hierdurch die Gemüthsstimmungen, welche die Kinder mitbringen, zur Erregung gebracht, belebt und vermehrt werden. Zu diesem Behufe zeigt sich besonders der Anschauungsunterricht von Wichtigkeit. Abgesehen von den sonstigen Zwecken, die er verfolgt, hat er namentlich die Sprachfertigkeit der Kinder zu vervollkommnen, und es kann darum nichts verkehrter sein, als diesen Unterricht, der manchen Kindern erst den Mund öffnen muss, abschaffen zu wollen. Es soll zwar jeder Unterricht, wie die Correctheit, so auch den Fluss und den Wollaut der kindlichen Rede bilden; aber für den Anfänger bietet hierzu kein Unterrichtsfach so ungezwungene und natürliche Gelegenheit dar als der sich mehr frei bewegende Anschauungsunterricht. Durch seine Sprechübungen, die das Kind unterhalten, gewinnt es die Schule lieb; es bekommt sofort Eindrücke, die durch ihren Wollaut erfreuend wirken, und man sollte bedenken, wie wichtig das ist.

Wie hier schon der Anfang gemacht wird mit einem Hauptzweige des Sprachunterrichts: mit der Darstellung des geistigen Innern nach außen hin im mündlichen und schriftlichen Ausdruck, so hat die Schule beide Arten der Darstellung, namentlich die schriftliche, immer planmäßiger fortzuführen bis zu den höchsten ihr erreichbaren Zielpunkten hinauf. Es kommt vorzüglich auf den Stufengang hierbei an, ob damit für Gemüth und Charakter gewonnen oder verloren werden wird. Sind dem Kinde die diesfallsigen Aufgaben zu schwer, so wird sich Verstimmung darüber einstellen; sind sie zu leicht und demnach zu wenig fördernd, so wird Überdruss eintreten, und die falschen Neigungen, die somit begründet werden, können nur Widerstreben gegen eine Sache erzeugen, die bei rechter Behandlung heilsame Grundlagen für den Charakter geschaffen hätten. Die Schuld liegt gewiss am Lehrer, wenn die Gesammtheit oder auch nur die Mehrzahl seiner Schüler sich von allem Grammatikalischen abwendet; er muss es verstehen, die geistigen Combinationen, auf welche es hier ankommt, so lebendig in den Kindern zu vermitteln, dass die letzteren der Steigerung, die darin liegt, in lebendiger Empfindung inne werden. Ist es aber möglich, für das Rechnen lebendigen Trieb, rege Selbstthätigkeit zu erzeugen, so kann dies auch hier geschehen, und nur soweit es wirklich geschieht, wirkt der Sprachunterricht erziehend.

Was den Unterricht in der Orthographie, den wir hier anschließen, betrifft, so liegt wol auf der Hand, dass derselbe erziehlichen Einfluss sehr wenig haben kann, denn er hat es mit Elementen zu thun, die von Gemüth und Charakter ziemlich weit abliegen. Es handelt sich auch bei ihm lediglich um Zeichen, welche, wie das Beispiel der verschiedenen Sprachen zeigt, höchst verschieden sein können. Selbst im Deutschen sieht die Druckschrift ganz anders aus als die Schreibschrift, und wie vieles bleibt hierbei der Willkür und Mode unterworfen! Wir können also von der Rechtschreibung, die mitunter geradezu Falschschreibung ist, nicht einmal soviel bildende Kraft erwarten, als von den äußeren Fertigkeiten; denn was bilden, veredeln soll, darf nicht quälen, und die Rechtschreibung quält Lehrer und Schüler, weil sie so viel Unbestimmtes, Willkürliches, Wechselndes hat. Das meiste in ihr ist rein positiv, muss also durch mechanische Übung erlernt werden. Gleichwol ist nicht zu leugnen, dass die Schätzung des Richtigen immer ein Gut bleibt, mag dieses Richtige zum Theil auch nur ein eingebildetes sein, und da alle Gemüths- und Charakterbildung auf Neigungen beruht, so kann die Rechtschreibung nicht ganz ohne Einfluss auf dieselbe bleiben. Daher kann man von

der Genauigkeit oder Nachlässigkeit in der Orthographie, die jemand zeigt, eben so gut einen Schluss auf seinen Charakter machen, wie man solches von der Handschrift eines Menschen zu thun pflegt, ja eigentlich noch mehr, da jedenfalls mehr Willensfreiheit beim Rechtschreiben im Spiele ist als bei der Bildung der Schönschrift, die gar sehr von der Muskelbeschaffenheit der schreibenden Hand abhängt. Natürlich ist dabei vorauszusetzen, dass die Möglichkeit, sich das Richtige in der Orthographie zu erwerben, gegeben gewesen sei. Namentlich muss gerade dieser Unterrichtszweig so behandelt werden, dass er möglichst Lust macht, und da er eine ästhetische Seite fast gar nicht darbietet, so muss ihm durch einen zur Sicherheit und Klarheit führenden Stufengang Reiz verschafft werden. Vieles bestimmt sich hier schon durch den Satzbau, wie namentlich die Interpunction, vieles durch die Abstammung der Wörter voneinander, und für den Anfang ist es besonders die richtige Aussprache, auf welche der Schüler zu verweisen ist. Frische Übung wird die Hauptsache bleiben, und werden besonders die Regelwidrigkeiten mit besonderem Fleiße zu behandeln sein.

Gehen wir fort zu den sogenannten „Realien“ (der Ausdruck ist streng genommen unpassend; denn das Ideale ist ebenfalls real, nur in einem anderen Gebiete). Man rechnet hierzu die Naturwissenschaften, Geographie und Geschichte. Der Lehrer vergesse nicht, dass hierbei das Sehen dessen, was gelernt werden soll, die Hauptsache ist. Nun hat man zwar glücklichen Falls Bilder, Landkarten, Modelle etc. und verspricht sich gewöhnlich von diesen Ersatzmitteln der unmittelbaren Anschauung sehr viel. Aber man täuscht sich, man setzt ein viel zu großes Vertrauen darauf. Um durch das Bild hindurch die Sache zu sehen, muss man die Sache wenigstens den Hauptelementen nach schon kennen, aus unmittelbarer Wahrnehmung aufgefasst haben. Sonst wird das Bild selber zur Sache und wirkt dann verkehrt. Eine gemalte Gegend, ein gemalter Fluss etc. gibt nie den kräftigen, wahren Eindruck, den die in natura gesehenen zurücklassen. Daraus folgt, dass man alles, was wirklich in Natura vor das Auge gebracht werden kann, nicht blos in Bildern oder gar nur in Worten zu geben habe, sondern dass der Lehrer mit seinen Kindern in die Natur wandern müsse, um sie hier durch lebendige Anschauungen zu unterrichten. Die Heimatkunde, welche der Kunde von dem Entfernten vorausgehen muss, lässt sich sehr wol auf diesem praktischen Wege betreiben. Die hier gewonnenen Anschauungen bilden dann die Grundlage zu den Einbildungsvorstellungen, mittels welcher sich die Seele das Fremde, das Entfernte vergegenwärtigt.

Mit der Geschichte verhält sich's freilich anders, diese lässt sich nicht, wie auf dem Theater, vor den Augen der Kinder abspielen; hier bleiben die Einbildungsvorstellungen (die Phantasiethätigkeit) das alleinige Erwerbungsmittel, und nur weniges lässt sich durch bildliche Darstellungen in etwas versinnlichen. Um nun diesem Fache noch das Möglichste an Bildung abzugewinnen, muss die sorgfältigste Auswahl des Stoffes getroffen und alles ausgeschlossen werden, was über den jugendlichen Gesichtskreis hinausliegt. Weniger Geschichte, sondern Geschichten, namentlich Biographien berühmter Personen sind zu geben und besonders das Culturhistorische ins Auge zu fassen, in ähnlicher Weise, wie solches bei der biblischen Geschichte hervortritt. Dabei ist weniger auf das Äußere der Thatsachen, auf Namen und Jahreszahlen etc. Gewicht zu legen, als vielmehr auf die Gesinnungen der handelnden Personen, auf die geistigen Ursachen, durch welche die Aufeinanderfolge der Begebenheiten hauptsächlich bedingt ist, also auf die innere Seite der Geschichte, denn nur hierdurch kann sie wahrhaft bildend werden, und nur von dieser Seite findet sie jetzt die rechten Anknüpfungspunkte in den kindlichen Seelen. Ähnliches gilt auch in Bezug auf die mit der Geschichte eng verknüpfte Geographie. Wer hier durch eine Unzahl von Städten und Ortschaften das kindliche Bewusstsein überschüttet, durch die genaueste Angabe der Häuserzahl, der Volksmenge, der Fabriken, der Handelsproducte etc. bei jedem Orte verwirrt, darf sich nicht wundern, wenn er bei der Wiederholung findet, dass er für das Vergessen gelehrt habe, abgesehen davon, dass solche Notizen für Gemüth und Charakter gar keine bildende Kraft haben können. Was vollends in Wirklichkeit gar nicht so existirt, wie es Globen und Landkarten für das Auge darstellen, z. B. Längen- und Breitengrade, die Erdachse, die Pole, die Wendekreise und dergleichen, kann natürlich auch nur von zweifelhafter Bildungskraft sein. Solche Dinge sind nicht eher zu geben, als bis sich durch das früher Gelernte das Bedürfnis dazu aufdrängt, sonst lernen die Kinder blos Worte und merken sich Zeichen, mit denen sie nur Schattenhaftes und Irriges zu verbinden vermögen. Alles Ideale fußt auf dem Realen, und solange letzteres nicht klargestellt werden kann, bleibt jenes todtes Wortwesen. — Eine Hauptrücksicht ist hierbei die, dass die Schüler so viel als möglich in Selbstthätigkeit, nicht blos in passives Aufnehmen zu versetzen sind, denn nur das wird wahrhaft interessant und lebendig, was man durch eigenes Schaffen, durch eigenes Suchen und Finden sich erwirbt. Daher ist in der Geographie das eigene Zeichnen von Karten und Skizzen aus dem Kopfe,

in der Geschichte die eigene Anfertigung von Tabellen und Auszügen, im Naturwissenschaftlichen die Anlegung von Sammlungen, die eigene Veranstaltung von Experimenten etc. von großer Wichtigkeit für die Bildung der Schüler. Nur muss man hiermit ja nicht zu weit gehen, nicht zu viel fordern und bei der Correctur des Verfehlten nicht pedantisch streng sein, sonst lähmt man die Lust und den Eifer. Gemüth und Charakter veredeln sich nur an dem, was man liebgewinnt, als ein Gut schätzen lernt. —

Wir kommen zum letzten Punkte, zum Unterricht in der *Moral* und *Religion*.

Das Moralische und Religiöse ist zwar nahe verwandt, weshalb es im Volksunterricht miteinander Hand in Hand gehen muss; dem inneren Wesen nach aber unterscheiden sich beide dadurch, dass das Moralische sich zunächst auf Gegenstände erstreckt, die unserer Erfahrung vorliegen, das Religiöse dagegen auf Objecte, die unserer Erfahrung entzogen sind: auf Gott und die Unsterblichkeit unserer Seele. Beides wurzelt in *lebendigen Empfindungen*, wie sie durch die Verhältnisse des *Lebens* entstehen und sich zu *Gesinnungen* ausbilden. Die Gegenstände der Erfahrung wirken nämlich auf uns ein und begründen dadurch die Neigungen, die uns zur Zurückwirkung auf sie veranlassen (*Moralität*); dabei lassen sie uns häufig unbefriedigt, vernichten sogar unser Wolsein, verletzen unsere heiligsten Bedürfnisse, und dadurch drängen sie uns über die Welt hinaus, führen uns auf den Glauben an einen, wenn auch unbegreiflichen, doch weisen und allmächtigen Freund im Himmel, bei dem wir Trost und Erhebung in jeder Noth finden können (*Religiosität*). Beides, die Moralität und Religiosität, begründet sich schon vor der Zeit, wo der Schulunterricht beginnt, und setzt sich neben und nach demselben unaufhaltsam fort. Der Unterricht kann nur *Vorstellungen* mittheilen, welche ein Widerschein von jenen Empfindungen sind. Hierdurch kann er jenes Elementarische (die Empfindungen), wo er es *vorfindet*, ordnen, concentriren, zu allgemeinen Sätzen ausbilden, aber er vermehrt dadurch nicht die Triebkraft zum Handeln, und wo er es *nicht vorfindet*, sind seine Begriffe nur Schatten, todtes Buchstabenwerk, welches fruchtlos über die unvorbereitete Seele hinweggleitet. *Aufklärung* kann er meistentheils geben, auch *negativ* nützen, indem er Vorstellungen verdrängt, welche Aberglauben, Unmoralität, Irreligiosität begünstigen würden, und unsere Missionen in der Heidenwelt können in dieser Beziehung von großer Wichtigkeit sein. Damit aber, so hochwichtig das alles auch ist, gibt er doch nicht *positiv* Sitt-

lichkeit und Religion, nicht eine sittliche Gesinnung, nicht ein religiöses Gemüth. Erziehen kann nur das, wodurch Gemüth und Charakter entsteht, also nur die aus den Lebenserfahrungen geschöpften Empfindungen. Ein Lehrer spricht z. B. nach Anleitung eines Bibelspruches über die Allgegenwart und Allwissenheit Gottes. Er macht den Kindern klar, dass nichts, was der Mensch sagt und thut, dem Ohr und Auge Gottes verborgen bleibt, dass er uns für alles dereinst zur Rechenschaft ziehen wird. Zu Hause aber sehen und hören die Kinder, dass blos das Auge der Menschen gescheut wird, dass man sich die Sünde ungescheut erlaubt, wenn sie nur die Menschen nicht erfahren. Was wird stärker auf die jungen Gemüther wirken, jenes oder dieses? Auf der anderen Seite befindet sich ein Kind, dessen Vater zwar wenig von Gottes Allgegenwart und Allwissenheit spricht, der aber so handelt, dass die Ehrfurcht vor Gott aus jedem seiner Worte, aus jeder seiner Thaten hervorleuchtet, der also durch sein Verhalten lehrt, er fühle sich stets von einem unsichtbaren Zeugen umgeben, dem er Ehrerbietung und Gehorsam schuldig sei. Wird das Kind sich diesen Eindrücken entziehen können? Wird es den Bibelspruch: „Dein Lebelang habe Gott vor Augen und im Herzen“ etc. auf diesem praktischen Wege nicht weit ergreifender lernen als aus der bloßen Theorie?

Wir müssen, solange wir die sehr gesunkene häusliche Erziehung nicht umgestalten können, überall an das Bessere, was wir noch in den jugendlichen Seelen entwickelt vorfinden, anknüpfen, müssen dieses erregen und steigern durch Gleichartiges, wie es in der Geschichte frommer Menschen, in den unmittelbaren Ausflüssen ihres Gemüths sich darstellt, in welcher Beziehung vornehmlich das Leben Jesu und seiner Apostel von der höchsten Wichtigkeit ist. Dieses müssen wir der Jugend in lebendiger Schilderung vorhalten, ohne dogmatische Verwässerung und haarspaltende Begriffszergliederungen; müssen die lyrischen, wenigstens lyrisch-didaktischen Stellen der Bibel dem Gemüthe einprägen, weniger zunächst durch Auswendiglernen, denn dieses dämpft das Gefühl, als vielmehr durch rechtzeitige Darlegung in herzgewinnender Weise, und müssen auch Nichtbiblisches zu Hilfe nehmen, so weit es in der Richtung erwärmender Empfindung und Neigung liegt. Dabei müssen wir es verstehen, zur rechten Zeit aufzuhören, und alle Abspannung und Ermüdung vermeiden. Gemüth und Charakter lassen sich nicht in einem Zuge stundenlang bearbeiten, wie der Verstand.

Dass übrigens das eigene fromme Beispiel des Lehrers ein Haupt-

hebel für die religiöse Bildung der Jugend bleibt, versteht sich von selbst, und es wäre traurig, wenn einer glaubte, den Mangel desselben ersetzen zu können durch frommen Schein, durch erheuchelte Mienen und Geberden, welche die Kinder immer bald durchschauen. Bei Gesang und Gebet in der Schule sei der Lehrer selber wahrhaftig andächtig, dann werden diese Erweckungsmittel der religiösen Stimmung nicht so unfruchtbar bleiben, wie sie es bei schauspielermäßiger Behandlung so oft werden. Dass der Inhalt der Gebete und Gesänge der Fassungskraft und dem Gemüthsleben der Kinder angemessen sein müssen, bedarf kaum der Bemerkung; aber leider wird nur zu oft dagegen gefehlt.

Die heutige Volksschule Preußens.*)

Die um die Mitte dieses Jahres erschienene amtliche Statistik über „das gesammte Volksschulwesen im preußischen Staate im Jahre 1886“ hat in allen Kreisen, die mit der Schule in näherer oder entfernterer Beziehung stehen, ein ganz ungewöhnliches Aufsehen erregt. Die Resultate dieser Statistik sind allerdings dazu angethan, um auch den Vertrauensseligsten aufzurütteln. Man darf gespannt sein auf die Verhandlungen, die sich an die Berathung des Schuletats im nächsten Jahre anschließen. Dass es mit der Volksschule in Preußen mit Riesenschritten rückwärts ging, war zwar jedem, der sehen wollte, bekannt, aber niemand besaß das Material, um den Rückschritt im ganzen zu beleuchten, und auch Einzelfälle in genügender Zahl zusammenzubringen, hält bei der Gleichgiltigkeit vieler Lehrer gegen ihre eigenen Angelegenheiten und die der Schule sehr schwer. Die neueste Statistik des preußischen Volksschulwesens ist auch zugleich die erste, die mit einiger Vollständigkeit auftritt. In den früheren Erhebungen finden sich große Lücken, zum Theil sind es eben nur Feststellungen über Einzelheiten, z. B. über die Gehaltsverhältnisse, die Schulwege, die confessionellen Verhältnisse etc. Auch die Verarbeitung der früheren Aufnahmen lässt vielfach den geschulten Statistiker vermissen. Für die Ausnutzung der gegenwärtigen Statistik ist das ein großer Nachtheil. Die Vergleichung mit den früheren Ergebnissen ist nur in Bezug auf wenige Zahlen für eine längere Reihe von Jahren durchzuführen.

Wer die preußische Bureaukratie kennt, wird zu der amtlichen Statistik in Bezug auf deren Richtigkeit volles Vertrauen haben und eine ziemlich gewissenhafte Einzelarbeit voraussetzen. So wenig man

*) Nur mit lebhaftem Bedauern können wir diese Abhandlung veröffentlichen, da sie an mehreren Stellen sehr unerfreuliche Aufschlüsse über die Volksschule des größten und führenden Staates Deutschlands darbietet. Weil indessen der Verfasser zweifellos ein sachkundiger und wahrheitsliebender Mann, sowie ein guter preußischer Patriot ist, so möge seine Arbeit mit dem Motto erscheinen: „Arznei, nicht Gift!“ D.

also nach dieser Seite hin Bedenken zu haben sich genöthigt sieht, so vorsichtig muss man bei der Benutzung der Veröffentlichungen als Ganzes sein. Die letzten Veröffentlichungen dieser Art haben ein ziemlich eingehendes Begleitwort erhalten, das bei der vorliegenden neuesten Statistik beispielsweise 121 Folioseiten umfasst und von Dr. Karl Schneider, Geh. Ober-Regierungsrath und vortragendem Rath, und Dr. A. Petersilie, Professor und Mitglied des Königlichen statistischen Bureaus, bearbeitet ist. In dieser Beigabe sind nicht nur die Ergebnisse der letzten Erhebung besprochen, sondern auch zu früheren Ergebnissen in Vergleich gestellt. Da die Bearbeitung nicht blos von einem Statistiker herrührt, sondern in ihrem eigentlichen Inhalte von einem seit Jahren in der preußischen Volksschulverwaltung außerordentlich einflussreichen Schulbeamten, so ist es erklärlich, dass dadurch die Besprechung der Einzelheiten stark beeinflusst wird. Wenn trotzdem auch in diesem Theile des Werkes das Bild der preußischen Volksschule durchaus trübe ausfällt, so verdient dies doppelte Beachtung. Zwar heißt es in der besprochenen Einleitung: „Die nachfolgenden Zahlen beurtheilen die Statistik mit rücksichtsloser Offenheit. Sie decken die Mängel, welche noch zu beseitigen, die Schäden, welche zu überwinden sind, ehrlich auf. Die Volksschulverwaltung ist sich selbst klar bewusst, dass sie noch einen weiten Weg hat, ehe sie dahin gekommen ist, nicht ideale, sondern auch nur normale Verhältnisse zu schaffen, aber sie meint richtig zu handeln, wenn sie vor dem ganzen Lande die Aufgabe darlegt, welche ihr zu lösen übrig bleibt, und sie überlässt sich der Hoffnung, dass sie damit zugleich nicht nur die betheiligten und verpflichteten Gemeinden, sondern alle diejenigen, welche eine Vorstellung von der Bedeutung der Schule haben, zur Mitarbeit an ihrem Werke anregen werde.“ Wer sich die Mühe gibt auch die Veröffentlichungen früherer Jahre mit Aufmerksamkeit zu studiren, wird sich indessen bald überzeugen, dass die Offenheit, welche die Bearbeiter an sich rühmen, doch gerade an den entscheidenden Stellen, in den Besprechungen über die Ausbildung und Besoldung der Lehrer, eine sehr mäßige war, dass vielmehr gerade in diesen Partien alles das, was den Glanz der gegenwärtigen Schulverwaltung nicht erhöht, einfach übergangen oder in geradezu irreführendem Sinne besprochen ist. Wer sich deswegen ein klares Bild von der jüngsten Entwickelung der preußischen Volksschule machen will, dem kann nur gerathen werden, die Tabellen der einzelnen Jahre selbst zu studiren und sich nicht zu sehr auf die officiellen Besprechungen zu verlassen. Wo das geschehen ist, sind

theilweise recht unzutreffende Berichte entstanden. So wird in der Einleitung zur 1886er Statistik z. B. eine Übersicht über den Besuch der preußischen Lehrerbildungs-Anstalten gegeben, aus der hervorgeht, dass in dieser Beziehung eine sehr bemerkbare Besserung stattgefunden hat. Es wird aus älterer Zeit eine Reihe von Zahlen mitgetheilt, insbesondere aber werden die Ergebnisse von 1876 und 1888 gegenübergestellt, die von 1879 aber übergangen. Wir fügen diese Zahlen hinzu, und der Leser wird sich überzeugen, wie ganz anders sich dadurch das Bild gestaltet.

1876	1879	1888
Anzahl der Seminaristen:		
6720	9400	8507
Auf einen Seminaristen kommen Einwohner:		
3826	2737	3329

Auf einen Seminaristen kommen im Jahre 1886 590 Schulkinder, was die Einleitung gleichfalls gewissenhaft mittheilt; dass 1879 schon auf ca. 450 Schüler ein Seminarist kommt, verschweigt sie, geht also, wie aus den obigen Zahlen hervorgeht, über den Rückgang der letzten Jahre ganz hinweg. Ebenso findet sich in der 121 Folioseiten langen Einleitung, in der auch von manchen Nebensächlichkeiten die Rede ist, kein Wort darüber, dass in allen preußischen Provinzen das Gehalt der Volksschullehrer um beträchtliche Summen zurückgegangen ist (siehe weiter unten!). Es wird mit keinem Worte erwähnt, dass in sieben preußischen Provinzen für die Besoldung der städtischen Lehrer 1886 833 000 Mark weniger erforderlich waren als 1878, dass auf ein Schulkind auf dem Lande an Lehrergehalt 1878 15 Mark, 1886 14 Mark, in der Stadt 1878 21,50 Mark, 1886 nur 19 Mark erforderlich waren, und dass auf diese Art den 22 419 städtischen Lehrern $3^3/_4$ Millionen, den 42 331 Landlehrern 1 Million verloren gingen. Es erscheint der offiziellen Einleitung durchaus nicht als bemerkenswert, dass 1878 auf 57 780 Schulklassen 57 165 Lehrerstellen kamen, mithin nur 615 Lehrerstellen weniger als Classen vorhanden waren, während 1886 auf 75 097 Schulclassen 64,750 Lehrerstellen kamen, mithin für 10,347 Classen keine Lehrerstelle geschaffen worden war. Es liegt auf der Hand, dass bei dieser „Offenheit" ein Studium der Einleitung nur von bedingtem Werte sein kann und man zu wirklicher Orientirung auf die viel weniger leichte Benutzung der Tabellen selbst angewiesen ist.

Das Tabellenwerk gliedert sich in fünf Abschnitte, die sich mit den öffentlichen Volksschulen, den öffentlichen Mittelschulen, den

privaten Volksschulen, den privaten Mittelschulen und den sonstigen Schulen mit dem Lehrziele der Volksschule (Seminar-Übungsschulen, Blindenanstalten, Taubstummenanstalten, Unterrichtsanstalten für Schwachsinnige, Idioten und Epileptische, Rettungs- und Waisenhaus- und ähnlichen Schulen) beschäftigen. Abgesehen von dem letzten Abschnitte, der kürzer behandelt ist, enthalten die Tabellen Nachweise über folgende Verhältnisse:

1. Schulbezirke, Schulen, Schulwege, Schulpflichtigkeit, Benutzung der Schulen;
2. Schulgebäude, Classenräume, Lehrerwohnungen, Landdotation;
3. lehrplanmäßige Einrichtung der Schulen und Gruppirung nach der Zahl der Unterrichtsclassen;
4. die Schulkinder nach Geschlecht, Religionsbekenntnis und Familiensprache;
5. Lehrerstellen und Lehrkräfte;
6. die confessionellen Verhältnisse;
7. u. 8. normale und anomale Frequenzverhältnisse;
9. Ertrag des zur Stellendotation vorhandenen Vermögens mit Nachweis der freien Wohnungen;
10. u. 11. Die persönlichen und sachlichen Schulunterhaltungskosten;
12. die Abstufung des Einkommens der vollbeschäftigten Lehrer und Lehrerinnen;
13. Schulgeld und Schulgeldsätze.

Die Nachweisungen enthalten die Angaben bis zu den Provinzen (14) und Regierungsbezirken (36), bei den öffentlichen Volksschulen sogar bis zu den Kreisen (636) herab. Bei den Privatschulen fehlen die unter 9—13 bezeichneten Angaben, was außerordentlich zu bedauern ist. Für diesen Mangel kann aber wol nicht die Schulverwaltung verantwortlich gemacht werden.

Es ist nicht möglich, hier ein einigermaßen vollständiges Bild von den berührten Verhältnissen zu geben. Wir werden uns auf die öffentlichen Volksschulen beschränken und dabei nicht nur die 1886er Zahlen geben, sondern auch die bemerkenswertesten Ergebnisse aus früherer Zeit hinzufügen.

Eine wesentliche Bedingung für die durchgreifende Wirksamkeit der Volksschule besteht darin, dass die Schulwege eine gewisse Entfernung nicht überschreiten und auch sonst für Kinder keine Bedenken haben. Dieser Forderung würde in den meisten Fällen dadurch entsprochen werden, dass in jedem Orte eine Schule eröffnet würde.

Für preußische Verhältnisse ist diese Forderung indessen nicht zu stellen, und man muss sich mit der möglichsten Abkürzung der Schulwege vorderhand begnügen. In dieser Beziehung hat die preußische Unterrichtsverwaltung auch trotz der ungünstigen Verhältnisse mancher Bezirke sehr Bemerkenswertes geleistet, wenn auch noch 131 000 Kinder über 3 Kilometer Schulweg haben, darunter eine Anzahl über 7 Kilometer. Diese Zahl ist zwar noch bedeutend, es ist bei 4 838 247 Volksschülern, die 1886 in Preußen gezählt wurden, $^1/_{40}$ der Gesammtheit. Aber auch bei der größten Anstrengung wird darin nicht viel zu ändern sein. Die Anlage von einzelnen Gehöften (Katen) und kleineren Vorwerken ist im Zunehmen begriffen, und es lässt sich nicht in jeder kleinen Colonie und in jedem einzelnen Gehöft, wie sie besonders im Münsterlande, im schlesischen Gebirge, in Posen, West- und Ostpreußen sehr zahlreich sind, eine Schule eröffnen. Immerhin sind aber unter den Schulbezirken, die aus mehreren Ortschaften gebildet sind, noch manche, die unbedingt aufgelöst werden müssten. Es scheint auch in letzter Zeit darin etwas zu geschehen. Die 354 Schulen, die vom 20. Mai 1886 bis zum October 1888 neu eröffnet wurden, sind zum großen Theile einclassig. Ob diese freilich in der Mehrzahl abgelegenen Ortschaften zugute kommen oder in mit Schulen versehenen Ortschaften für religiöse Minderheiten errichtet sind, geht aus den amtlichen Mittheilungen direct nicht hervor.

Die 1280 Städte Preußens hatten zusammen 3718 Schulen mit 23 348 Classen, im Durchschnitte also jede Stadt etwa 3 Schulen oder 18,6 Classen, während in den 37 319 Landgemeinden und 16 403 Gutsbezirken zusammen nur 30 298 Schulen mit 51 749 Classen vorhanden waren, so dass auf jede ländliche Gemeindeeinheit 0,56 Schulen oder 0,96 Classen kamen. In Frankreich, das sich überhaupt durch seine vielen kleineren Schulsysteme auszeichnet und deswegen 1885/86 nicht weniger als 67 300 öffentliche und 13 400 private Elementarschulen hatte, gegenüber den 57 000 Volksschulen im Deutschen Reiche, den 34 000 in Preußen und den 34 600 in Österreich, Ungarn und Bosnien, gab es zur gleichen Zeit nur 81 Gemeinden, die gar keine Schule hatten und nur 971, die bei einer anderen Gemeinde eingeschult waren. Preußen hat mehr große Schulsysteme, die in der Stadt durchschnittlich $6^1/_3$, auf dem Lande $1^2/_3$ Classen haben, während die französischen Elementarschulen, städtische und ländliche zusammen, durchschnittlich nur $1^1/_3$ Classen haben.

Die Schulpflicht ist in Preußen weder nach Beginn noch nach Ende einheitlich geregelt, unterliegt aber trotzdem einem ziemlich

gleichmäßigen Gebrauche im ganzen Staate, dahingehend, dass die Kinder mit dem vollendeten 6. Lebensjahre in die Schule ein- und mit dem vollendeten 14. Jahre austreten. Rechnet man die Schulpflicht vom 6. bis zum 14. Jahre, so waren 1885, bei der allgemeinen Volkszählung, 5 225 891 schulpflichtige Kinder vorhanden. Nach der 1886er Schulstatistik waren in öffentlichen Volksschulen

eingeschult	4 838 247	Kinder	=	90,72	Proc.
besuchten andere Lehranstalten, Privatschulen etc.	299 280	„	=	5,61	„
besuchten aus zulässigen Gründen noch nicht oder nicht mehr die Schule	170 439	„	=	3,19	„
besuchten wegen körperlicher oder geistiger Mängel die Schule nicht	13 519	„	=	0,26	„
konnten wegen Überfüllung der Schule nicht aufgenommen werden	8 826	„	=	0,17	„
entzogen sich dem Schulbesuch	3 145	„	=	0,06	„
zusammen	5 333 456	Kinder	=	100	Proc.

Hiernach erhalten in Preußen etwa 94 Proc. aller schulpflichtigen Kinder ihre Bildung in der öffentlichen Volksschule (denn die noch nicht oder nicht mehr die Schule besuchenden 3,19 Proc. sind einzurechnen).

Von den Schulbezirken und Schulen geht die Statistik über zu den Schulgebäuden und Classenräumen.

Im Jahre 1882 waren für ca. 66 000 Classen 61 000 Classenzimmer vorhanden. Es fehlten mithin 5000 Classenzimmer. Im Jahre 1886 standen den 75 097 Schulclassen 66 540 Classenräume gegenüber, es fehlten also nun 8557 oder rund 3500 mehr als vier Jahre früher. Da von den vorhandenen Classenzimmern außerdem 1852 nicht benutzt wurden, fehlten im Vergleich zu den Classen 10 409 Classenzimmer. Würde die preußische Volksschule für jede Classe auch einen Lehrer besitzen, so würde dieser Mangel an Unterrichtsräumen außerordentlich unangenehm empfunden werden. Aber der Mangel an Lehrkräften ist etwa eben so groß, denn auf 75 097 Schulclassen kommen nur 64 750 Lehrerstellen, so dass im allgemeinen jede Lehrkraft auch über ein Classenzimmer verfügt. Von den 75 097 Classen müssen sich allerdings nach obiger Rechnung 2 × 10 409 = 20 818 Classen oder $1^1/_2$ Millionen Kinder mit halbem Anrecht auf einen

Unterrichtsraum begnügen, ein Umstand, der der Aufmerksamkeit der Schulhygieniker empfohlen werden muss. Wenn volle $1^1/_2$ Millionen Kinder auf Unterrichtsräume angewiesen sind, die nicht genügend ausgelüftet werden können und länger als gut ist im Gebrauch sind, so dürfte das Grund genug sein, sich damit näher zu befassen. Im Jahre 1878 waren für 57 780 Classen noch ca. 57 000 Unterrichtsräume vorhanden, der Mangel war damals also noch unbedeutend.

Eine ähnliche Veränderung zeigt sich in Bezug auf die Lehrerwohnungen. Ihre Zahl ist von 1871 bis 1886 von 43 374 auf 42 000, also um 1374 herabgegangen, während sich die Zahl der Lehrkräfte von 52 059 auf 64 750 erhöht hat. Mithin hatten 1871 8685 Lehrkräfte keine Amtswohnung, 1886 22 750. Hierdurch werden vorwiegend die städtischen Lehrer getroffen. Während 1871 für 16 669 städtische Lehrer 9981 Dienstwohnungen vorhanden waren, also nur 6688 Dienstwohnungen fehlten, waren 1886 für 22 419 Lehrer nur noch 4391 Dienstwohnungen vorhanden, so dass nunmehr 18 028 städtische Lehrer ohne Dienstwohnung sind. Die Zahl der vorhandenen städtischen Lehrerwohnungen (4391) entspricht etwa der Zahl der Schulleiter (3718), und diese sind auch meist damit bedacht. Ob mit der Umwandlung der Dienstwohnung in Mietsentschädigung ein Nachtheil für die Lehrer verbunden ist, lässt sich kaum allgemein feststellen, doch scheint man im allgemeinen die in natura gewährte Wohnung vorzuziehen, da in letzter Zeit viele Vorstellungen in diesem Sinne an den Unterrichtsminister gelangt sind, hier aber abschläglich beschieden wurden.

Nach den obigen Zahlen entsprechen die Unterrichtsräume dem Bedürfnis also keineswegs. Und doch haben wir es hier mit dem Glanzpunkt der preußischen Unterrichtsverwaltung zu thun, die in der letzten Zeit für nichts so eifrig gesorgt hat, als für die Schulbauten. Dadurch sind die sachlichen Kosten, die 1861 nur 24,78 Proc. der Gesammtausgabe betrugen, auf 35,65 Proc. gestiegen, in Berlin auf 43,01 Proc., in Hohenzollern auf 41,23, in Posen auf 41,09 und in Westfalen auf 40,12 Proc. Dass sich die persönlichen Kosten in demselben Maße verringerten, mag weiter unten ausgeführt werden. Laien pflegen alles, was die Schule kostet, als Einnahme der Lehrer hinzustellen. Es kann nicht schaden, ihnen von Zeit zu Zeit zu sagen, wie groß die sachlichen Aufwendungen sind, wozu allerdings auch nach allgemeinem Gebrauch in Preußen bei allen Beamtenclassen die Mietsentschädigung gerechnet wird.

Nachdem wir so ein Bild von den äußeren Verhältnissen der

preußischen Volksschule erhalten haben, werden wir in diese selbst eingeführt. Allerdings kann die Statistik nicht den Geist, der in den nach Zehntausenden zählenden Lehrpersonen und in den Millionen von Schulkindern lebt, zeichnen, sie muss sich mit der Fixirung der äußeren Zustände begnügen. Aber durch diese wird das Schulleben auch nach seinem innern Pulsschlage vorwiegend bestimmt.

Es ist nicht gleichgiltig, ob der Knabe mit dem Mädchen gemeinsam lernt, ob die Sprößlinge katholischer und protestantischer Eltern beisammen sitzen, oder ob sowol nach dem Geschlechte als auch nach der Confession Trennung eintritt, ob die Schüler in unübersehbaren Massen oder in kleineren Gruppen unterrichtet werden.

Die preußische Volksschule ist im wesentlichen noch die gemeinsame Schule für beide Geschlechter. Unter den 75 097 Schulclassen sind nur 10 096 Knaben- und 10 297 Mädchenclassen, in den übrigen 54 704 Classen werden Knaben und Mädchen gemeinsam unterrichtet. Es sind wenig mehr als ein Viertel der Kinder (1 326 097), die in getrennten Classen unterrichtet werden, die übrigen drei Viertel (3 512 150 Kinder) genießen gemeinsamen Unterricht.

Die meisten Classen mit getrennten Geschlechtern finden sich natürlich in den Städten, 16 000, mit über 1 Million Kinder, so dass für das Land nur 4000 Classen mit ca. 300 000 Kindern übrig bleiben, in denen die Geschlechter getrennt unterrichtet werden. In den Städten, die zusammen 1½ Millionen Volksschüler stellen (1 503 906), umfassen die gemischten Classen etwa ein Drittel der Kinderzahl (487 434). Die Zahl der Classen erreicht nicht ganz ein Drittel. Auf 7998 Knaben- und 8189 Mädchenclassen zusammen kommen 7161 gemischte Classen. Besonders zahlreich sind die gemischten Classen in den städtischen Schulen Posens, Westfalens und Rheinlands, verschwindend gering in Berlin und Schleswig-Holstein. Auf dem Lande umfassen die gemischten Classen $^{10}/_{11}$ der Kinder; nur in Rheinland und Westfalen, wo viele stadtähnliche Landgemeinden bestehen, sind in fast einem Viertel der Landschulen die Geschlechter getrennt. Dass in anderen Ländern in dieser Beziehung ganz andere Verhältnisse obwalten, kann hier nicht weiter ausgeführt werden. Voraussichtlich wird sich die pädagogische Discussion mit der Frage der Trennung oder Vereinigung der Geschlechter in den Schulen, iu nächster Zeit lebhafter beschäftigen, wie es schon kürzlich auf dem Frauencongress in Paris und von Seiten der rheinischen Lehrerschaft geschehen ist. Da die Frage des Mädchenunterrichtes überhaupt nach Entscheidung drängt, kann man an der hier berührten Seite des Schulwesens nicht vorübergehen.

Ebenso wichtig wie die Trennung oder Vereinigung der Geschlechter ist die Classengliederung einer Schule für deren Leistungsfähigkeit. Zur Zeit der Regulative galt in Preußen die einclassige Schule als Normalschule, und mit einigem Rechte, denn sie umfasste die meisten Lehrer und Schüler. Diese Zeit ist dahin. Zwar ist auch heute noch mehr als die Hälfte der Schulen einclassig, von 34 016 sind es 17 734. Aber das will nicht viel besagen. Diese 17 734 Schulen sind eben auch nur 17 734 Classen, also noch nicht ein Viertel der Gesammtheit mit noch weniger Kindern (1 146 701 von 4 838 247). Besonders in den letzten Jahren ist unter den einclassigen Schulen stark aufgeräumt worden. Von 1882 bis 1886 ist ihre Zahl um 2338 zurückgegangen. Sie werden, wo die Zahl der Kinder über eine gewisse Grenze steigt, in zweiclassige Schulen mit einem Lehrer verwandelt. Ob dadurch allerdings große Vortheile gewonnen werden, ist zweifelhaft. Etwas mehr Classen (18 141), aber weniger Kinder (1 078 459) haben die 8845 zweiclassigen Schulen.*) Aber nur ein Drittel dieser Schulen verfügt auch für jede Classe über eine Lehrkraft: in 5409 Schulen versorgen 5409 Lehrer 10 818 Classen. In den 3949 dreiclassigen Schulen mit 833 000 Kindern sind auch fast zwei Drittel (486 772) der Kinder auf halbe Kost gesetzt: in 2682 Schulen versorgen 5364 Lehrer 8046 Classen, in 72 Schulen ein Lehrer je drei Classen. Diese unvollständig versorgten Schulen sind fast sämmtlich erst seit 1878 geschaffen worden. In den vierclassigen Schulen saßen 449 744 Kinder, in den fünfclassigen 285 282, in den sechsclassigen 829 823 und in den sieben- und mehrclassigen 215 225 Kinder. Die sechsclassige Schule ist die eigentliche preußische Stadtschule, in der die Hälfte aller städtischen Volksschüler untergebracht ist (724 610). Mehr als sechs Classen haben nur 262 Stadtschulen mit 194 926 Kindern. Dieses seltene Vorkommen von Volksschulen mit sieben und acht aufsteigenden Classen ist bei der großen Zahl von Groß- und Mittelstädten höchst merkwürdig und deutet jedenfalls auf einen Mangel, der dringend der Abstellung bedarf. Auf dem Lande sind ein- und zweiclassige Schulen vorwiegend. In ihnen sitzen zwei Drittel der Kinder, während von dem übrig bleibenden Drittel weitaus der größte Theil in dreiclassigen Schulen sitzt.

Die confessionellen Verhältnisse der Volksschule haben in dem Lande, wo der greise Windhorst in den lange angekündigten

*) Die Bezeichnung ist hier überall nur nach den aufsteigenden Classen gewählt, ohne Rücksicht darauf, ob Parallelclassen vorhanden sind oder nicht.

Schulkampf eingetreten ist, ein besonderes Interesse. In der mehrerwähnten „Einleitung" tritt die ängstliche Sorgfalt, mit der man in Preußen gegenwärtig alles behandelt, was Confession heißt, wiederholt hervor. In einer Ministerialverfügung vom 20. Juli 1834 heißt es: „Auf einzelne Familien, gleichviel, ob katholische oder evangelische, kann bei einer solchen, die Bedürfnisse des Ganzen umfassenden Einrichtung (wie die Volksschule es ist) nicht Rücksicht genommen, ihrem besonderen Wole können die Grundmaximen, nach welchen das Volksschulwesen überhaupt gestaltet und verwaltet wird, nicht geopfert werden. Dergleichen Familien verlieren sich entweder durch Übertritt zu der herrschenden Kirche des Ortes infolge der gemischten Ehen, oder sie suchen einen anderen Wohnort, wo sich eine Kirche und Schule ihres Glaubens findet." So vor 55 Jahren. Demgegenüber wird von dem Verfasser der Einleitung betont, dass diese Ansicht einer strengeren Auffassung gewichen ist. „Die preußische Schulverwaltung", heißt es, „ist sich bewusst geworden, dass sie gegen alle ihr anvertrauten Schulkinder gleiche Pflichten hat." Nach anderen Maßnahmen zu urtheilen, sind indessen einzelne Ministerialräthe noch confessioneller als der Minister selbst.

Das preußische Volksschulwesen ist im wesentlichen auf confessioneller Grundlage aufgeführt. Von den 3 063 000 evangelischen Kindern besuchten 2 919 000 Schulen ihrer Confession, 26 000 waren in katholischen und 118 000 in paritätischen, bezw. Simultanschulen untergebracht. Von den 1 730 000 katholischen Kindern besuchen 1 582 000 Schulen ihrer Confession, 55 000 sind in evangelischen und 93 000 in paritätischen Schulen untergebracht. Die 35 000 jüdischen und 9500 sonst christlichen Schüler kommen kaum in Betracht. Von den ersteren besuchten 13 000 jüdische, 11 000 evangelische, 5000 katholische und 6000 paritätische Schulen. Die 23 122 evangelischen Schulen hatten im ganzen: 48 689 Classen, 41 539 Lehrkräfte und 2 993 852 Schüler; die 10 061 katholischen Schulen: 22 672 Classen, 19 632 Lehrer und 1 613 497 Schüler.

Die 318 jüdischen Schulen hatten neben 13 249 jüdischen nur — 21 christliche Schüler. Die 503 paritätischen Schulen hatten: 3282 Classen, 3141 Lehrkräfte und 216 758 Schüler. Viele dieser Schulen sind nur dem Namen nach paritätisch. So werden z. B. 32 Berliner Gemeindeschulen mit 568 Classen und 31 000 Schülern als paritätische aufgeführt, weil darin 35 jüdische Lehrer und Lehrerinnen Anstellung gefunden haben, obgleich im übrigen diese Schulen durchaus evange-

lische sind und nur von 119 katholischen und 1300 jüdischen Schülern besucht werden.

Die Zahl der paritätischen Schulen hat sich von 1882 bis 1886 um 14 vermindert, obgleich die Mischung der Confessionen in Preußen stetig zunimmt. Daraus geht hervor, dass die Schulverwaltung nicht nur in ihren Denkschriften, sondern auch in der Praxis auf die confessionelle Scheidung der Schulen hinarbeitet. Daneben wird dort, wo für die confessionellen Minderheiten besondere Schulen nicht geschaffen werden können, wenigstens für confessionellen Religionsunterricht gesorgt, entweder durch Anstellung von Lehrern der Minderheit an den Ortsschulen oder durch sonstige Einrichtungen. Die Kosten werden von den Gemeinden getragen, so dass der Staat im Jahre 1888 nur 34 000 Mark für diesen Zweck verausgabte. Der Minister v. Gossler scheint nach einer neuerdings ergangenen Verfügung die Befriedigung der religiösen Bedürfnisse ganz den Gemeinden überlassen zu wollen.

Auffallend ist die Verschiebung in dem Zahlverhältnis der beiden herrschenden Confessionen in der preußischen Volksschule. Es ergibt sich für die katholischen Volksschüler ein bedeutend stärkeres Wachsthum als für die evangelischen. Ohne den Wiesbadener Bezirk, in dessen paritätischen Schulen die Confessionen früher nicht ermittelt wurden, und der deswegen hier ganz außer Betracht bleibt, haben sich von 1871 bis 1886 die katholischen Schüler um rund 400 000 vermehrt, die evangelischen, die 1871 fast doppelt so zahlreich waren als die katholischen, in demselben Zeitraume nur um rund 500 000, die Zunahme beträgt dort 31,55 hier 20,34 Proc. Die Zahl der katholischen Lehrer ist in derselben Zeit um 34,56, die der evangelischen um 25,24 Proc. gewachsen. Die Gründe für diese auffällige Erscheinung liegen nur zum kleinsten Theile in der etwas stärkeren Zunahme der katholischen Bevölkerung, der Hauptgrund ist die stärkere Benutzung der Mittel- und höheren Schulen seitens der evangelischen Bevölkerung, die sich gerade in den letzten Jahrzehnten besonders bemerkbar macht. In den öffentlichen Mittelschulen saßen neben 115 000 evangelischen weniger als 10 000 katholische Schüler, in den privaten Mittelschulen 49 000, bezw. 11 000. Während von 100 evangelischen Schülern nur 91 der Volksschule zugeführt wurden, begnügten sich von 100 katholischen Schülern 97 mit Volksschulbildung.

Trotz der starken Vermehrung der katholischen Lehrerschaft ist in den katholischen Schulen noch heute die unterrichtliche Ver-

sorgung schlechter als in den evangelischen. Während in den letzteren jeder Lehrer durchschnittlich 72 Kinder unterrichtet und auf jede Classe 61 Kinder kommen, sind es in den katholischen Schulen 82, bezw. 71. Das ist ein Unterschied von 10, bezw. 11 Schülern, der sich sicher bemerkbar macht. Die paritätischen Schulen stehen mit 69 Kindern auf die Lehrkraft und 66 auf die Classe in der Mitte zwischen beiden. Die katholische Bevölkerung hat früher, als die Schule fast ganz von den Gemeinden unterhalten wurde, auffallend wenig für ihre Schulen gethan, das geht besonders aus den früheren Gehaltsnachweisungen hervor, die gleichfalls nach den Confessionen getrennt sind. Vielleicht hängt es damit zusammen, dass die katholische Bevölkerung bei der Aufnahme von 1871 in der Schulbildung ganz auffallend zurückstand. Von den über zehn Jahre alten Personen konnten nicht lesen und schreiben: bei den Evangelischen 6,6 Proc. der männlichen und 11,37 Proc. der weiblichen Bevölkerung, bei den Katholiken 15,16 Proc. der männlichen und 21,81 Proc. der weiblichen Bevölkerung. Das sind die Quittungen auf Schulersparnisse.

Von geringerer Bedeutung als in manchen anderen Ländern, aber immerhin von merklichem Einflusse sind die sprachlichen Verhältnisse in einzelnen Teilen des Staates. In sämmtlichen Volks- und Mittelschulen bedienten sich nur 87,10 Proc. der Kinder ausschließlich des Deutschen als Familiensprache, in den öffentlichen Volksschulen nur 86,58 Proc. (4 188 857 Kinder). Von den übrigen sprachen in der Familie nur polnisch 10,35 Proc. (500 315 Kinder), polnisch und deutsch 1,46 Proc. (70 868 Kinder), nur litauisch 0,26 Proc. (12 752 Kinder), litauisch und deutsch 0,17 (8372 Kinder), nur dänisch 0,50 Proc. (24 088 Kinder). Die übrigen fremdsprachlichen Bestandtheile der Schulbevölkerung sind unwesentlich. Immerhin aber muss die preußische Unterrichtsverwaltung damit rechnen, dass ihr 650 000 Kinder anvertraut sind, denen die deutsche Sprache aus der Familie gar nicht oder nur wenig bekannt ist.

Von den Schulkindern geht die Statistik zu den Lehrerstellen und Lehrkräften über.

Für die 4 838 247 Kinder waren vorhanden 64 760 Stellen für vollbeschäftigte Lehrkräfte und 1183 Stellen für Hilfslehrkräfte. Als vollbeschäftigte Lehrkräfte sind unterschiedslos alle Lehrer angesehen, welche den Schuldienst als Hauptamt üben, gleichviel ob sie dies als Rectoren, Hauptlehrer, Oberlehrer, Klassenlehrer, Hilfslehrer, Lehrergehilfen, Adjuvanten thun. Die „Hilfslehrkräfte“ sind also nicht eigentliche Hilfslehrer, sondern Lehrkräfte, die für den tech-

nischen oder den Religionsunterricht angenommen worden sind. Unbesetzt waren 1886 nur 460 Stellen. Mit einem kirchlichen Amte war fast ein Viertel der Stellen verbunden: 12 412 evangelische, 3338 katholische und 197 jüdische, in Summa 15 947 Stellen Eine Trennung von Kirch- und Schuldienst würde also von tief einschneidender Bedeutung sein.

Von den vollbeschäftigten Lehrkräften waren 57 902 Lehrer und 6848 Lehrerinnen. Die Zahl der weiblichen Lehrkräfte erreicht also nur 10,6 Proc., ist aber in den letzten Jahren sehr bemerklich gestiegen. Weniger unerheblich erscheint indessen die Zahl der Lehrerinnen, wenn man sie zur Zahl der Mädchenclassen in Beziehung setzt. Dann stehen den 10 297 Mädchenclassen 6848 weibliche Lehrkräfte gegenüber. Nun ist aber eine große Zahl von Lehrerinnen in gemischten Classen thätig, so dass sich für die Mädchenclassen in Wirklichkeit ein anderes Verhältnis der männlichen und weiblichen Lehrkräfte herausstellt. Von den 6848 Lehrerinnen sind 4097 in den Städten angestellt, und hier erreicht ihre Zahl in Berlin (1814 Lehrer, 850 Lehrerinnen), Westfalen (1216 Lehrer, 521 Lehrerinnen) und Rheinland (2916 Lehrer, 1268 Lehrerinnen) fast ein Drittel der Gesammtheit.

Auf dem Lande kommt die Zahl der Lehrerinnen nur in Westfalen (2526 Lehrer, 685 Lehrerinnen) und Rheinland (4833 Lehrer, 1587 Lehrerinnen) in Betracht. In allen anderen Provinzen waren zusammen nur 479 Landlehrerinnen vorhanden (in Pommern 3, in Posen 5). Auch die städtischen Lehrerinnen sind im Osten des Staates wenig zahlreich und hier fast nur in den größeren Städten thätig. So hatten Ostpreußen 134, Westpreußen 128, Brandenburg 152, Pommern 116, Posen 31 städtische Volksschullehrerinnen. Damit ist allerdings der Einfluss der weiblichen Lehrkräfte auf die Schulen noch nicht völlig bezeichnet, denn nicht mit einbegriffen sind die Handarbeitslehrerinnen, deren es in Stadt und Land zusammen 34 270 gab, von denen aber nur 5496 für ihr Fach geprüft waren.

Von größter Bedeutung für die Leistungsfähigkeit einer Schule ist das Zahlverhältnis von Lehrern und Schülern. In dieser Beziehung weist die preußische Volksschule weder in der Vergangenheit noch gegenwärtig sehr glänzende Zustände auf. Während beispielsweise in den französischen Volksschulen auf jede Lehrkraft nur 46 Schüler kommen und in den preußischen Mittelschulen je 33, steht der preußischen Volksschule erst für 75 Schüler eine Lehrkraft zur Verfügung. Die preußische Unterrichtsverwaltung hat ihre Lehrkräfte von jeher stark angespannt, aber in der ältesten Zeit, aus der

statistische Nachrichten vorliegen, weniger als heute. Es kamen auf einen Lehrer im Jahre: 1822: 64 Schüler, von 1834—1867 80, 81, auch 79. In den für die preußische Volksschule so wichtigen siebziger Jahren ging diese Zahl auf 75 (1871) und auf 72 herab (1879, 1882), um in den letzten Jahren wiederum auf 75, in den Landschulen auf 79 zu steigen; in den Städten von 62 (1879) auf 64 (1882) und 67 (1886). Erträglich ist das Zahlenverhältnis von Lehrern und Schülern nur in Berlin, wo auf eine Lehrkraft 56 Schüler kommen. Der Rückgang von 1882 bis 1886 ist in einzelnen Bezirken ein ganz beispielloser, und es kommen dabei Einzelziffern zu Tage, die man im Lande der Schulen nicht vermuthet. Es ist keine vereinzelte Erscheinung, dass ein Lehrer 250 oder zwei Lehrer nahe an 400 Kinder unterrichten. Die in Preußen erscheinenden Lehrerzeitungen haben lange Reihen derartiger Zahlen veröffentlicht, die indessen für viele Leser des „Pædagogiums“ ohne Interesse sein möchten. Ganze Kreise haben im Durchschnitt erst für je 130—140 Kinder einen Lehrer.

Um derartige Schülermassen mit Unterricht zu versorgen, musste zu Schuleinrichtungen gegriffen werden, die seit einiger Zeit von Seiten der preußischen Schulverwaltung zwar als normale bezeichnet werden, nach sonstigen Begriffen von Schulunterricht es aber nicht sind. Die Schulen, in denen ein Lehrer zwei Classen oder zwei Lehrer drei Classen unterrichten, werden von Jahr zu Jahr vermehrt, und an mehrclassigen Schulen wird das Fehlen einer oder mehrerer Lehrkräfte zur Regel. Überlastung der Lehrkräfte einerseits und verkürzte Unterrichtszeit und sonstige unzureichende unterrichtliche Versorgung anderseits sind die Folgen dieses Zustandes. Die Zahl der preußischen Volksschüler ist von 1882 bis 1886 von 4 339 729 auf 4 838 247, also um 498 518 gestiegen. Der Zuwachs an Lehrkräften beträgt 4833, Schulclassen sind 9129 neu errichtet. Es wurde also für je zwei Classen bezw. 103 Kinder eine Lehrkraft neu eingestellt. Den 75 097 Schulclassen stehen denn auch 1886 nur 64 750 Lehrkräfte gegenüber, so dass 10 347 Lehrkräfte ordnungsmäßig fehlten, mit Hinzurechnung der 460 unbesetzten Stellen 10 807. Besonders auffällig ist die Vermehrung der zweiclassigen Schulen mit einem und der dreiclassigen mit zwei Lehrern, die bis 1878 kaum in Betracht kamen, 1882 aber schon 682 543 Kinder in 11 619 Classen und 1886 gar 1 058 246 Kinder in 18 864 Classen unterrichtlich versorgten. Auch in den vier- und mehrclassigen Schulen fehlten 1886 2087 Lehrer, in den betreffenden Landschulen Schlesiens waren z. B. für 2026 Classen nur 1402 Lehrer vorhanden.

Trotzdem also für 10 807 Classen keine besondere Lehrkraft vorhanden war, oder was dasselbe ist, 700 000 Kinder in ihren Classen von den Lehrern anderer Classen mit unterrichtet wurden, stieg die Classenfrequenz in vielen Bezirken. Als überfüllt gilt eine preußische Volksschulclasse erst dann, wenn sie in mehrclassigen Schulen über 70 und in einclassigen über 80 Schüler hat, alle anderen Classen werden als „normale“ bezeichnet, wobei es aber gar nicht in Frage kommt, ob auch für jede Classe ein Lehrer vorhanden ist, so dass beispielsweise eine zweiclassige Schule mit 140 Kindern und einem Lehrer zu den normalen zählt. Nach dieser Statistik saßen von den 4 838 247 Schulkindern in normal besetzten Classen 2 604 874 = 54 Proc. und in überfüllten Classen 2 233 373 Kinder = 46 Proc. Gegen 1882 hat sich das procentuale Verhältnis um 1 Proc. gebessert, trotzdem saßen 1886 170 000 Kinder mehr in überfüllten Classen als 1882. Die scheinbare Besserung ist herbeigeführt durch Errichtung von ca. 4400 Classen ohne Lehrer. In einzelnen Bezirken sinkt die Zahl der „normal“ beschulten Kinder auf 11 Procent (Münster), und selbst in Berlin, das in dieser Beziehung weit über den Provinzen steht, sitzen noch 14 000 Kinder in Classen mit über 70 Schülern, was aber weniger ins Gewicht fällt, da hier wenigstens jede Classe einen Lehrer hat. Im ganzen ergeben sich in den Schulen mit überfüllten Classen:

19 210	Classen mit je	81—100	bezw.	71—90	Kindern
5735	„ „ „	101—150	„	91—120	„
590	„ „ „	über 150	„	über 120	„

(Die zuerst angegebenen Zahlen gelten für einclassige, die letzten für mehrclassige Schulen.)

Oder es saßen:

1 546 366	Kinder in Classen mit	81—100,	bezw.	71—90	Schülern
600 504	„ „ „ „	101—150	„	91—120	„
86 503	„ „ „ „	über 150	„	über 120	„
2 233 373	Kinder in überfüllten Classen.				

Dadurch ist eine so namhafte Mehrbelastung der Lehrkräfte entstanden, dass diese entweder übergroßen Anstrengungen ausgesetzt sind, oder eine unzureichende unterrichtliche Versorgung sich ergibt, in der Regel wol beides zugleich.

Wenn wir nun die materielle Fürsorge für die preußische Volksschule ins Auge fassen, so ergeben sich auch dort ziemlich

trübe Bilder. Die Unterhaltung der Volksschule geschieht im wesentlichen durch Mittel, die direct für diesen Zweck aufgebracht werden. An Schul- und Stiftungsvermögen waren (als Landdotation, Berechtigungen, Capitalzinsen, Geld- und Naturalrenten) nur 7 323 641 Mark vorhanden, ein Betrag, der bei 75 245 144 Mark persönlichen und 41 370 504 Mark sachlichen Schulunterhaltungskosten kaum ins Gewicht fällt.

Das Verhältnis der persönlichen und sachlichen Schulunterhaltungskosten hat sich, wie schon oben angedeutet ist, sehr zu Ungunsten der persönlichen Kosten verschoben. Während die persönlichen Kosten 1861 noch 75,22 Proc. der Gesammtausgaben betrugen, sanken sie 1886 im Durchschnitt auf 62,51 Proc., in einzelnen Landestheilen unter 57 Proc., wodurch schon der ungeheure Rückgang in der Besoldung der preußischen Volksschullehrer während der letzten Jahre angedeutet ist.

Das durchschnittliche Gesammteinkommen eines preußischen Volksschullehrers einschließlich der persönlichen und der staatlichen Dienstalterszulagen betrug 1886 1067 Mark gegen 1102 Mark im Jahre 1878. In den Städten ging das Durchschnittsgehalt von 1878 bis 1886 von 1414 auf 1279 Mark herunter, in einzelnen Bezirken um mehr als 300 Mark. Auf dem Lande war die Verschlechterung minder fühlbar, obgleich auch hier viele Stellen erheblich herunter gesetzt wurden. Eine Kürzung des Einkommens, wie sie die städtischen Lehrer in den bezeichneten acht Jahren erfahren haben, steht selbst in der preußischen Schulgeschichte einzig da. In sieben Provinzen (Ost- und Westpreußen, Posen, Pommern, Brandenburg, Sachsen und Hessen-Nassau) wurde die Zahl der Lehrkräfte um 600 vermehrt, trotzdem aber die Ausgabe für Gehälter um 834 000 Mark gekürzt, während mehr als diese Summe hätte neu aufgewandt werden müssen. In sämmtlichen Provinzen hatte man billigere Lehrkräfte gesucht. Ganz abgesehen von den genannten Provinzen, in denen die Gehaltssumme um Hunderttausende vermindert wurde, zahlte Berlin für jede neue Stelle 1213 Mark (Durchschnittsgehalt 1878: 1998 Mark), Schlesien 680, Westfalen 956, Rheinland 1143, Schleswig-Holstein 1292 und Hannover 281 Mark.

Solche Zahlen sind nicht geeignet, die Hoffnungen der Volksschullehrerschaft zu beleben. Zehntausende darben bei einem Gehalte, das den Anforderungen und der Bedeutung ihres Amtes nicht entspricht, wenn es ihnen nicht gelingt, durch private Arbeit sich ein besseres Los zu verschaffen.

Auf das öffentliche Mittelschulwesen, das gegenwärtig in einem erfreulichen Aufschwunge begriffen ist, und die Privatschulen, die von Jahr zu Jahr mehr zurückgehen, kann hier nicht eingegangen werden.

Soll die preußische Volksschule ihren alten Ruhm behalten und neuen gewinnen, so wird eine zweite Ära Falk nöthig sein, von deren frischem Geiste noch heute die Lehrerschaft zehrt und nach deren Verheißungen sie wie nach einem verschwundenen Märchenlande zurückschaut.

Skizzen aus der deutschen Jugendliteratur.

Von Ludwig Göhring-Nürnberg.

„Etwas weniger, Freund, Liebschaften! So wärst du beliebt zwar
Weniger, weil ja so sehr Thekla gefallen und Max:
Eins doch find' ich zu stark, dass selbst die begeisterte Jungfrau
Noch sich verliebt, furchtbar schnell, in den britischen Lord.
Platen. (Epigramm auf Schiller.)

I. Weibliche Federn.

Noch ehe die Redactionsstuben unserer belletristischen Zeitschriften mit den Manuscripten weiblicher Verfasserinnen überschwemmt waren und auf eine Novelle eines Mannes fünfeinhalb Novellen des zarten Geschlechtes kamen, erfreute sich unsere Jugendliteratur bereits des schmeichelhaftesten Zulaufs schriftstellernder Damen. Wenn mich nicht das Papier reute, würde ich rasch einige Dutzend aufzählen; allein man wird auch ohne Ziffernnachweise meiner bisher ungetrübten Statistiker-Ehrenhaftigkeit vertrauen, umsomehr, als ich sogleich die Gründe des Zudrangs anführen werde. Seit altersher besteht bei dem weiblichen Geschlecht die Annahme, für Erziehungsgeschäfte wäre es wie geschaffen, verstünde sie mindestens besser als die Männer. Was speciell die Jugendliteratur anlange, so sei erwiesen, dass deren Uranfänge — das mündliche Erzählen — von Frauen ausgeübt wurden, wie schon der Name „Märchentante“ bekunde. Es sei auch kein Grund vorhanden, warum es mit dem schriftlichen Erzählen anders zu halten sei. Ferner wird auf jener Seite behauptet, die Frauen hätten auch zum Schreiben einen natürlichen Beruf, was kein Mensch bestreiten könne etc. etc. Gestützt auf diese Argumente, beginnen sie nun tapfer darauf loszuschreiben: die alte Schulmamsell, weil sie an und für sich im Erziehungsfach arbeitet, desgleichen die Gouvernante und Privaterzieherin, — die feine Dame, weil sie für ihr Leben gern schreibt und sich noch lieber gedruckt sähe, — die andere Dame, weil es ihr die bereits schriftstellernde Freundin empfohlen, — die dritte Dame aus Noth, — die vierte Dame, um hinter dem Rücken des Mannes einige Thaler zu verdienen und damit ein neues Kleid zu kaufen, — die fünfte Dame, um ihre Erfahrungen loszukriegen, — die sechste, siebente und achte Dame, weil ihre Romane, Gedichte und Märchen für Erwachsene zu schlecht waren und stets von den Redacteuren — die sie übrigens gar nicht zu würdigen wussten — zurückgesandt wurden. Und obgleich die eine Hälfte für die Mutterschaft überhaupt verloren blieb und von der übrigen Hälfte nachgewiesen wird, dass just Poetinnen und Kinderschriftenverfasserinnen die schlechtesten Hausmütter waren, weil sie über dem Tintenfass das Salzfass und über den gescheiten

und gescheitelten Kindern ihres Geistes die ungescheitelten ihres Leibes vergaßen, trotzdem erröthen sie nicht, wenn sie von ihrer Blaustrumpferei als von einem Evangelium reden. Wir — das Publicum — haben uns mit der Zeit überreden lassen, es müsste so sein, und uns an die Erzeugnisse der weiblichen Muse gewöhnt, wie der Imker an das Bienengift: — es schafft uns fürder keine Beschwerden. Wem aber trotzdem einmal eine Frauenfeder unangenehm werden sollte und er äußert nach dieser Richtung seine Meinung, den heißt Herr Dietrich Theden einen bösen Krittler. Ich weiß nun allerdings nicht, was Herrn Theden dazu veranlasst, die Rolle jenes Ritters von La Mancha zu spielen und für den Schutz der literarischen Damen eine Lanze einzulegen, aber er hat es in dem Artikel der Rheinischen Blätter vom Jahre 1881 gethan, in dem er auf so schauerliche Weise das Lob der Frau Clara Cron — oder wie sie eigentlich heißt: Frau A. Weise — als der bedeutendsten Jugendschriftstellerin singt. Diese Privatmeinung des Herrn Theden soll mich nicht verhindern, die „bedeutendste“ Jugendschriftstellerin in Gemeinschaft mit einer zweiten „bedeutendsten“ — die übrigen gehen geschenkt darein — etwas anzuzapfen. —

Frau Cron begann um das Jahr 1860 ihre schriftstellerische Thätigkeit mit einem Roman in Briefen, den sie „Mädchenleben“ nannte und mit einem Vorwort sammt einer Widmung einführte. Das Vorwort war schlicht: „Es ist von Eltern und Erzieherinnen häufig ausgesprochen worden, dass es unserer Literatur an Werken fehlt, welche ganz jungen Mädchen neben ansprechender, gefahrloser Haltung Rath und Fingerzeig für das praktische Leben und Vorbild guten Stils gewähren könnten. Das vorliegende Werk möchte diesem Wunsch begegnen . . . . .“ Die Widmung dagegen fiel etwas schwulstig aus; sie war ein Sonett, und Sonette fertigt man, wenn einem nicht viel einfällt und man gleichwol dichten möchte.

„Euch, denen noch im zauberischen Lenze,
Im ersten Jugendglanz das Leben blüht!
Euch, deren Auge von der Kindheit Grenze
Mit Staunen in ein reiches Dasein sieht, —
Wo überall wie Blumenduft und Kränze
Durch alles sich ein Hauch des Glückes zieht,
Gefesselt durch der Grazien holde Tänze,
Doch nur zu schnell der Horen Schar entflieht, —
Euch, denen selbst der hohe Ernst des Lebens, —
Der Schmerz, dem keine erdgeborne Brust
Entgehen kann, mit bittersüßer Lust
Das junge Herz erfüllt, — euch weih' ich, meines Strebens
Und frommer Absicht leise mir bewusst,
Dies kleine Buch. — O lest es nicht vergebens!“

Auf dies „kleine Buch“ folgten ein etwas dickeres, ein Roman par excellence, und dann noch — von den Schriften für Erwachsene abgesehen, 23 andere, mehr oder minder beleibte voll „Grazien holder Tänze“ und „bittersüßer Lust“. Diese Fruchtbarkeit ist umso erstaunlicher, als das Viertelhundert Bücher so ziemlich von einem einzigen Gedanken herrührt, den Frau Clara Cron einmal neu zu einer Erzählung zugeschnitten und dann 24 mal abgeändert, ausgebügelt und wieder zusammengefältelt, gewendet, gestürzt und wieder gewendet hat. Die Heldin der Erzählung ist ein Mädchen um die sechzehn; sie steht zu Anfang der Erzählung noch mit einem Fuß im Backfischalter und ermög-

licht dadurch der Verfasserin die Schilderung dieser lieblichen Zeit, in welcher der Himmel voller Geigen hängt. Mit dem zweiten baumelt sie — d. h. die Heldin — bereits über der Brautschaft, in welche sie am Schlusse des Buches thatsächlich eintritt. Der Held, ein Ausbund von Kraft, Muth, Schönheit, Weisheit, Tugend, tüchtig im Reiten, Fahren, Schwimmen, Fechten und den Künsten der Salonplauderei, Dichter und Clavierspieler, führt sich gerne als Retter ein; er zieht die Heldin unter dem Schlitten hervor („Drei Kränze"), oder aus dem Wasser („Mädchenleben"), oder rettet sie aus den Klauen einer boshaften Tante („Fannys Schicksale") etc. Danach beginnt das Schwärmen, das Gedichtemachen, das Tanzvergnügen, das wache Träumen im Bett (— die Vorhänge sind aus weißer Seide und roth gefüttert —), der Zusammenstoß mit einem Nebenbuhler und die Bearbeitung des Herrn Papa. In den meisten Fällen gelingt der Anschlag; da aber eine ehrsame deutsche Jungfrau von etlichen 16 Jahren zuweilen auch gerührt sein will, hat Frau Cron einen zweiten tragischen Ausgang ersonnen: die Heldin — oder der Held — stirbt. Und so habe ich's erlebt, dass ich einmal ein ganzes Rudel junger Damen — in der Kunstsprache heißt man es „Kränzchen" — fand, in Thränen schwimmend und schluchzend, dass es der Bock stieß: es hatte die letzten Capitel der „Drei Kränze" gelesen! Ich suchte die Armen mit dem Hinweis zu trösten, dass es immerhin im Buch zwei Hochzeiten abgesetzt, aber es gelang mir damit nur halb, und das auch nur dann, als ich hinzufügte, allem Anscheine nach entwickeln sich als Ersatz zwei neue Liebesverhältnisse, was die Autorin nur leise andeuten konnte. Denn Clara Cron lässt sich nie an einer Liebschaft genügen. Die Heldin besitzt gewöhnlich einen Bruder oder Vetter, der drinnen in der Stadt studirt oder sich zum Künstler vorbereitet, jetzt schon eine Zierde der Wissenschaft und Kunst ist und über ein sehr zartes, liebebedürftiges Gemüth verfügt. Dieser Bruder oder Vetter verliebt sich bei bester Gelegenheit in die Herzens- (sprich Pensions-) Freundin der Heldin, die ebenso selbstverständlich ihn liebt und bereits Gedichte auf ihn verübt hat. Weil Weiß noch weißer ist, wenn es neben Schwarz steht, werden die jungen Mädchen überdies noch in zwei bis vier „unglückliche Lieben" eingeweiht, um die glücklichen Lieben um so begehrenswerter zu machen.

Die 25 Geschichten für junge Mädchen haben übrigens das Schöne, dass man sich fortwährend in sehr gewählter Gesellschaft bewegt. Man läuft nur über Teppiche hinweg, speist aus Silber, natürlich in großer Toilette und zu später Stunde, empfängt und erwidert Besuche von Freiherren, Baronen und sonstigen edlen Menschen — wer von Bürgerlichen bei Frau Cron eine Rolle spielen will, muss mindestens Commercienrat sein oder sein Geld zu hohem Zinsfuß ausstehen haben, ausgenommen die jeweiligen Helden, welche dafür dichten, singen, die Violine streichen oder das Clavier kneifen und durch philosophische Aperçus den Mangel an blauem Blut oder gelbem Mammon reichlich ersetzen. Als Gegenstück zu dieser glänzenden Decoration finden sich einige alte leblose Möbel oben in den Erkerstübchen und dazwischen die entsprechenden lebendigen, — Ammen, Haushälterinnen und Diener von viel Falten und noch mehr Herzensgüte, an welchen die Helden ihrerseits ihr weiches Herz zeigen können. Ab und zu trifft man auch etliche arme Teufel die beschenkt werden, damit der gerührte Leser sieht, wie leicht man mit seines Vaters Geld wolthätig sein kann.

Wir machen uns zu besserer Orientirung folgendes Schema:

Titel des Buches etc.	Personen.	Stand.	Verliebt in	Verheiratet mit	Sonstige Kennzeichen.
„Mädchenleben. Ein Tagebuch.“ 253 Seiten.	1. Agathe v. Bentheim.	Heldin und Oberbürgermeisterstochter.	No. 2.	No. 2.	Hat ein gutes Herz und sonst nichts zu thun.
	2. Julius v. Varnstedt.	Onkel und Assessor.	No. 1.	No. 1.	Edler Mensch; schöne Augen und verräth sich durch ein sonores Agathe.
	3. Wilhelm.	Gymnasiast und angehender Dichter.	No. 1.	—	Mensch.
	4. Marie.	Tante.	No. 5 u. 8.	No. 8.	Edle Seele, Engel.
	5. v. Bentheim.	Papa und Oberbürgermeister.	—	No. 6 (zum zweitenmale).	Edler Mensch.
	6. v. Bentheim.	Mama und Schwester zu No. 2.	—	No. 5.	Keine Haushälterin.
	7. Sidonie Herz.	Bankierstochter und Jüdin.	No. 8.	einem Amsterdamer Juden.	Liebt unglücklich infolge einer Art Antisemitismus.
	8. v. Angern.	Lieutenant.	No. 7 u. 4.	No. 4.	Edler Mensch.
	9. Dienstboten etc., sogenannte Freundinnen.	—	—	—	Intriguanten.
„Magdalenens Briefe.“ 332 Seiten.	1. Magdalena.	Heldin und Erzieherin und Opfer des Adelstolzes.	No. 2.	—	Dichtet.
	2. Georg von Düren.	Held, Lieutenant a. D., Gutsbesitzer und Opfer des Adelstolzes.	No. 1.	—	—
	3. Dora v. Tracht.	Gutsbesitzerstochter.	No. 4 u. 5.	No. 5.	Kommt zur Besinnung.
	4. Augart.	Volontär.	No. 3.	—	Schwindler.
	5. Hugo v. Tracht.	Gutsherr.	No. 3.	No. 3.	Plump.
	6. Erich v. Tracht.	Diplomat.	No. 7.	No. 7.	Erst blasirt, wird durch die Liebe geheilt.
	7. Rosa v. Düren.	Schwester von No. 2.	No. 6.	No. 6.	—
	8. Holbusch.	Fabrikherr.	No. 1.	—	Ist bürgerlich.

Titel des Buches etc.	Personen.	Stand.	Verliebt in	Verheiratet mit	Sonstige Kennzeichen.
„Magdalenens Briefe.“ 332 Seiten.	9. Elise Walbeck.	Pfarrerstochter und Kokette.	verschiedene.	Stadtpfarrer	Putzdame.
	10. Anna Werner.	Pfarrerstochter.	einen Apotheker.	wird sitzen gelassen.	—
„Die Schwestern.“ 297 Seiten.	1. Magdalena.	Erste Heldin und Vorsteherin des väterlichen Haushalts.	in Georg v. Düren; ferner No. 6 u. 7.	No. 7.	Besonnen.
	2. Wally.	Schwester u. zweite Heldin.	No. 3.	No. 3.	Edle Seele.
	3. H. Dalberg.	Rector und Pfarrverweser. Held.	No. 2.	No. 2.	Edle Seele.
	4. Selma Vogel.	Kaufmannstochter.	No. 7.	No. 7.	Stirbt zur rechten Zeit.
	5. Aurelia Vogel.	Kaufmannstochter.	einen nichtswürdigen Lieutenant.	—	—
	6. Hobusch.	Fabrikherr.	No. 1.	—	Ertrinkt zur rechten Zeit.
	7. Phil. Rüdiger.	Assessor und Freund Varnstedts.	No. 1.	No. 4 u. 1.	Liebt ein ruhiges Auskommen.
	8. Gottlieb Schwenzer.	Cand. theol.	No. 1.	—	Edle Seele.
Summa 882 Seiten.	24 Personen.	—	29 Liebschaften.	10 Heiraten und 10 „unglückliche Lieben“.	—

Das ist **stark**, — sonst aber fast nichts, und das ist **stärker**.

Und weil wir gerade bei Liebestabellen sind, gebe ich zwei weitere Skelette zum besten, welche Frau Clementine Beyrich (Ps. Clementine Helm) mit Geschichten für **junge** Mädchen umkleidet. Frau Beyrich wird von ihren Parteigängern ebenfalls als die **bedeutendste** Jugendschriftstellerin gepriesen, und wir ständen somit einstweilen — Gott sei's geklagt — vor einem Dilemma.

Titel des Buches etc.	Personen.	Stand.	Verliebt in	Verheiratet mit	Sonstige Kennzeichen.
„Backfischchens Leiden und Freuden.“ (1862.) Etwa 300 Seiten.	1. Gretchen.	Gutsbesitzerstochter und erste Heldin.	No. 3.	No. 3.	Ist das „Backfischchen“ und erzählt selbst.
	2. Eugenia.	Beamtentochter und zweite Heldin.	No. 4.	No. 4.	Sehr couragirt; lustige Person; edle Seele; heiratet zuerst und bekommt nach 1 Jahr einen Sohn.
	3. Hausmann.	Erster Held.	No. 1.	No. 1.	—
	4. Baron v. Senft.	Gutsherr und zweiter Held.	No. 2.	No. 2.	Tolpatsch und guter Musiker; edle Seele.
	5. Marie Hausmann.	Schwester von No. 3.	No. 6.	No. 6.	Werden auf dem letzten Blatt verlobt etc.
	6. Schwarzmann.	Pfarrer.	No. 5.	No. 5.	
„Lilly's Jugend.“ (1870.) 300 Seiten.	1. Lilly.	Stieftochter von No. 9, Tochter von No. 10 und erste Heldin.	No. 3.	No. 3.	Erzählt selbst.
	2. Adele.	Stieftochter von No. 10, Tochter von No. 9 und zweite Heldin.	No. 3.	No. 3.	Engel.
	3. Waldemar.	Vetter und erster Held.	No. 1.	No. 2, dann No. 1.	Heiratet Adele aus Dankbarkeit.
	4. Sidonie v. Bodenhausen.	Waise und dritte Heldin.	No. 5.	No. 5.	Die lustige Person; edle Seele; vertheilt die Spitznamen; heiratet zuerst und bekommt nach 1 Jahr einen Sohn.
	5. Dr. Fr. Waldau.	Institutslehrer und zweiter Held.	No. 4.	No. 4.	Edle Seele.
	6. Tante Madeleine.	Institutsvorsteherin.	No. 7.	—	Engel; begünstigt die Stelldichein zwischen No. 4 und 5.
	7. X.	Bräutigam.	No. 6.	—	Wolthätig; starb über der Rettung eines Kindes.

Titel des Buches etc.	Personen.	Stand.	Verliebt in	Verheiratet mit	Sonstige Kennzeichen.
„Lilly's Jugend". (1870.) 300 Seiten.	8. Luise Gerhardt.	Erzieherin.	X.	Wird sitzen gelassen.	Verbrennt nachts das Kleid, worin sie sich verlobt hat.
	9.	Vater und reicher Mann, Witwer.	No. 10.	No. 10 (zum zweitenmale).	—
	10.	Mutter, erst arme Frau, Witwe.	No. 9.	No. 9 (zum zweitenmale).	—
	11. Dr. Reiche	Arzt.	No. 1.	—	—
Summa 600 Seiten.	16 Personen.	—	9 Liebschaften.	7 Heiraten, 2 unglückliche Lieben, verschiedene Körbe.	—

Auch das genügt. Denn auch bei Clementine Helm, die um dieselbe Zeit wie Frau Cron zu schriftstellern begonnen und es seit 30 Jahren ebenfalls auf ein Viertelhundert eigener Bücher und drei Bearbeitungen französischer Jugenderzählungen gebracht hat, — auch bei ihr läuft alles auf zwei Zapfen: erst ist die Heldin Kind — zuletzt Braut. Auch sie thut es nicht leicht unter zwei Heiraten und ebensoviel unglücklichen Liebschaften; ihre Männer sind Engel voll Pose und satten Stimmenklangs, falls sie die Helden, unbedeutend und verschwommen, wenn sie nicht in der Lage sind, am Schlusse des Buches Ehemann zu werden. Die Decoration zeigt den gleichen Wolstand an; die übrige Rollenbesetzung dieselben Lieutenants mit schnarrender Stimme, dem Monocle und der Begier nach Goldfischen; die lustigen Pfarrerstöchter aus der Stadt, die klatschmäuligen Freundinnen vom Kaffeekränzchen, Anna Gebhardt, Emma v. Trebnitz, Karoline Schmidt, Elsa Goldschmitt etc. etc., die nichts anderes zu denken haben, als möglichst rasch einen Mann zu kriegen; einen Biedermann von Vater, der meist die Frau verloren; eine Sammlung Engel in Gestalt von Tanten oder Institutslehrerinnen, die einmal unglücklich, aber tief geliebt — die Details werden gewöhnlich in der Dämmerstunde der schluchzenden Heldin erzählt —; ein paar alte Diener und sonstigen Hausrats und in der Vorstadt ein kranker, ehrsamer Handwerker, den die wolthätige Heldin besucht und bei dem sie dafür den nicht minder wolthätigen Helden trifft. Nur eine Specialität hat Frau Beyrich: sie lässt im letzten Capitel — das ein Jahr später spielt — das erstvermählte Paar nochmals auftreten; die Frau, einen blondgelockten Knaben auf dem Arm, den Mann, wie er sich glücklich-tolpatschig über Mutter und Kind beugt. Das zweite Paar, das dabeisteht, kann nunmehr nichts Besseres thun, als flugs auf der nächsten Seite zu heiraten.

Ich leugne durchaus nicht die mannigfachen Vorzüge sowol Clara Crons als Clementine Helms. Sie erzählen gut, die erstere etwas weiblich-hausbacken,

die zweite frischer, mit einem Stich ins Humoristische. Der Stil der einen ist ruhig, frauenhaft, gemessen; man gleitet durch die Blätter wie über einen ruhigen, nicht allzutiefen Teich, dessen Spiegel kaum eine Falte zeigt. Bei Clementine Helm kräuselt sich die Oberfläche zuweilen, und die Liebesscenen, die dort mit einer Serie feiner Complimente und möglichst rasch abgethan werden, verlaufen hier schon stürmischer. Clementine Helm besitzt mehr schriftstellerisches Feuer, Clara Cron mehr Zartheit. — Der Erzieherberuf, dem sie beide vor ihrer Verheiratung angehört, hat das instinctive weibliche Schicklichkeitsgefühl gefestigt, infolgedessen alle „anstößigen" Elemente — weniges ausgenommen*) — aus ihren Schriften ferngeblieben. Nach Derbheiten würde man vergebens spüren, und die Dissonanzen des wirklichen Lebens sind nur zu stark gemildert.

Das ist es auch, was die Weihnachtsrecensenten zu ihren pathetischen Lobsprüchen begeistert: der Duft der Weiblichkeit. —

Ein Weihnachtsrecensent hat gut begeistert sein: sein Geschäft kostet ihm weder Geld noch Nachdenken, und die Sprüchlein vom „gefühlten Bedürfnis", vom „auf keinem Tische fehlen" und der „geschmackvollen Ausstattung" sind bald gelernt.**) Ein Wörtlein auf dem Titelblatt, wie: „10. Auflage", genügt, um ihn einen verzückten Tanz rund um das Buch aufführen zu lassen, und die Menge ist mit ihm der gleichen Ansicht, dass ein Buch von einem Dutzend Auflagen doch seine Verdienste haben müsse. Ach ja, „Lilly's Jugend", „Magdalenens Briefe", „Backfischchens Leiden und Freuden" etc. haben ihre Verdienste, nur sind es keine Werke für „junge Mädchen".

Mag man sie jungen Frauen in die Hand geben zur Auffrischung der eigenen Erlebnisse aus Pensions- und Brautzeit, oder jenen begüterten Damen, von denen K. Alberti so treffend sagt, sie hätten den ganzen Tag nichts zu thun, als schön zu sein, die den Abend vorher mit den süßen Herren Cotillon getanzt, die sich geziert und fade Complimente eingeheimst haben; mögen sie denen eine angenehme Unterhaltung sein, die mit Heiratsgedanken zu Bette gehen und mit Heiratsgedanken aufstehen; mögen sie neben Marlitt, Werner und Genossinnen alle die armen Seelen erquicken, an deren Geschmack nichts mehr zu bessern und zu verderben ist. Aber die Jugend, soweit sie noch erziehlichen Einflüssen zugänglich ist, die Jugend in unseren Töchterschulen, die

---

*) In „Magdalenens Briefen" lässt z. B. Cron Magdalena schreiben: „Auch weiß sie (die Pfarrerstochter) sich ohne Vorwissen ihrer Eltern fortwährend die neuesten Bücher aus der Leihbibliothek zu verschaffen, — — die ich dem Namen nach und als keineswegs empfehlenswert für junge Mädchen kenne, z. B. Alexander Dumas' Romane."

**) Anch' io son pittore! und es ist mir heute noch zweifelhaft, worüber ich mehr lachen soll: über mein unfreiwilliges Scharfrichteramt oder die Einfalt des Publicums, das den Dutzendrecensionen noch Glauben schenkt. Weiß denn das liebe Publicum nicht, wie Empfehlungen gemacht werden? Weiß es nichts von den „Zur gefälligen Benutzung" angebogenen Recensionen der Verleger, die natürlich ihr Buch über den Schellenkönig loben? — nichts von dem „Eine Hand wäscht die andere?" — nichts von Rücksichten für Parteigänger? — nichts von der Gepflogenheit, ein Buch nicht nach Gebür zu verklopfen, weil einem dann die Fortsetzung des Werkes entzogen würde? Es ist mir des öftern widerfahren, dass die Oberinstanz aus meinem: „Das Buch ist nicht zu empfehlen", ein: „Das Buch dürfte sich empfehlen" gemacht, dass die Redaction um „freundliches Urtheil" gebeten oder mich für eine Weile kalt gestellt, weil ich einfältig genug bin, gerne die Wahrheit zu sagen.

etwas Besseres zu thun hätte, als sich durch hysterisch empfindsame Romane einen Floh ins Ohr setzen zu lassen, die soll von ihnen verschont bleiben!

Ich gehöre nicht zu den Anhängern jenes Redacteurs, der jede Erzählung für die Jugend unbarmherzig zurücksandte, sobald sie mit einer Heirat schloss. Es lässt sich sehr wol jungen Mädchen gegenüber von Liebe sprechen, wenn es in der schlichten, ungezierten Weise unserer Volksmärchen, des Volksliedes und der Volksepopöen geschieht: „Sie gewannen sich lieb über die Maßen, also dass keines für sein Leben vom anderen mehr lassen wollte.“ Die Liebesgeschichte bleibt nur Episode einer Gesammthandlung, mehr angedeutet als ausgeführt, etwa — um ein allbekanntes Beispiel anzuführen — wie das Liebesverhältnis Georg Sturmfeders in Hauffs „Lichtenstein“. Und damit wäre auch die äußerste Grenze des Zulässlichen angegeben. Die blauen Fräcke der Werther, die Mondscheingefühle der Matthisson und die ungesunden Empfindeleien der Siegwarte aber, denen wir in den Leihbibliotheken kaum mehr Platz gönnen, —

> Das süßliche Reimgebimmel,
> Das ewige Flennen von Hölle und Himmel,
> Von Herzen und Schmerzen,
> Von Liebe und Triebe,
> Von Sonne und Wonne,
> Von Lust und Brust,
> Und von alledem,
> Was allzu verbraucht und gemein ist,
> Und weil es bequem,
> Allen Thoren genehm,
> Doch vernünftigen Menschen zur Pein ist! — —

das wollen wir am ersten zur Jugendliteratur hinauskehren! Man kann die Jugend auf plumpe Weise vergiften, und gegen solche Lectüre wehrt sich sogar ein Weihnachtsrecensent. Was aber unsere weiblichen Federn verüben, ist raffinirt feiner Todtschlag. Sie können nur die Geschlechtseigenthümlichkeiten zu Fehlern steigern: das an und für sich reich entwickelte Gefühlsleben des jungen Mädchens zur Schwärmerei, die natürliche Feinfühligkeit zur Hysterie und geistigen Bleichsucht, die Schamhaftigkeit zur Prüderie, die Schüchternheit zur Ziererei, — die Weiblichkeit zur Überweiblichkeit. Aus den süßlichen, keiner Wirklichkeit entsprechenden Geschichten saugt das Mädchen jene verschrobenen Ansichten von Glück, Liebe und Ehe, die ihm später als junger Frau sammt dem Manne so oft das Dasein verbittern, bis es dem wirklichen Leben gelungen, das ungesund Angeschwellte auf seinen natürlichen Umfang zurückzuführen. Denn wo leben die Varnstedt, die Georg v. Düren, die Waldemar?

Clara Cron und Clementine Helm sind nur in einem Falle wahr: wo sie Selbsterlebtes erzählen. Aus diesem Grunde muthen uns Stellen in „Margaretens Briefen“ und die Schilderungen des Pensionslebens bei Helm inmitten des übrigen Zuckerwassers so frisch an, als ob wir aus heißem Treibhausbrodem in den Duft des Frühlingswaldes träten. Und doch: was versteht ein „Backfisch“ von dem Seelenzustand jener Margareta? Hat denn der Weihnachtsrecensent das je bedacht? Und ekelte ihm je vor dem Comödiantenpathos der sonstigen Liebesscenen, vor dem forcirten, gespreizten Gethue der Coulissenreißer?

„Da plötzlich fühlte ich, wie sich ein Arm um meine Schultern legte und mich innig an sich zog. Voll Entsetzen fuhr ich auf, Waldemar hielt mich umschlungen. Mit einem Schrei riss ich mich los und stand vor ihm, zitternd vor Aufregung. ‚Nein Waldemar, nicht so!‘ rief ich heftig. ‚Du kannst Adele entsagen, ich aber werde nie die Deine. Es ist dies unmöglich‘ etc.*) Überwältigt von einer Flut von Gedanken und Gefühlen, die plötzlich über mich herstürzten, stöhnte ich laut auf und verhüllte mein Gesicht wieder mit dem Tuche. Waldemar ergriff meine Hand und zog sie an sein Herz, das stürmisch klopfte. ‚Lilly‘, sagte er schmerzlich, ‚was habe ich denn gethan? . . .‘ — Da kam es plötzlich über mich wie ein Feuerstrom. Mit einem lauten Aufschrei meiner armen gequälten Brust hätte ich mich an sein Herz werfen und ihm sagen mögen, wie heiß, wie über alle Begriffe ich ihn liebe. Aber mein guter Genius stand schützend an meiner Seite, und ich schwieg. — — ‚O Lilly, aber du darfst mir ebensowenig alle Hoffnung rauben . . . . Adele ist zart, sie kann sterben.‘ ‚Frevle nicht, Waldemar!‘ rief ich empört . . . . . — — ‚Du magst recht haben, eine solche Liebe kenne ich allerdings nicht‘, sagte ich nach Athem ringend und wollte gehen, denn ich hielt mich kaum aufrecht. Da aber senkte Waldemar mit einem dumpfen Schrei den Kopf in beide Hände und schluchzte. Ich hätte sterben mögen vor Jammer und Weh bei diesem Anblick. Sanft schlang ich meine Arme um sein liebes Haupt, drückte einen Kuss auf seine Stirn und sagte leis: ‚Verzeih mir . . . .‘ Er sprang wild auf, und ehe ich es hindern konnte, zog er mich an seine Brust, und für einen Augenblick war die Welt für mich verschwunden. Aber schon im nächsten drängte ich den Geliebten von mir und stürzte davon. Er wagte es nicht, mir zu folgen, und bald sank ich wie leblos in meinem Zimmer zusammen . . . .“ („Lilly's Jugend.“) —

Das ist zwar sehr nervenangreifend geschildert, aber auch sehr unwahr. Indessen wimmeln die „Erzählungen für junge Mädchen“ von diesem Stelzenpathos, und eine Verfasserin sucht die andere in Sentimentalität und hohlen Tiraden zu übertrumpfen. Der junge Nachwuchs, Marie Beeg, L. Walther, E. Wuttke-Biller, O. Ruchmann etc., schwelgt förmlich in einem Venusberg; heute Liebschaft, gestern Liebschaft, morgen Liebschaft, Heirat und Verlobung, Brautschaft und verschmähte Neigung: und da wundert man sich noch, wenn der von Liebschaften angesteckte Backfisch eine Gymnasiastenliebschaft anbändelt, um das so reizend Geschilderte doch auch probeweise zu kosten! Denn was ist die Liebelei der „höheren Tochter“ anders als ein Experiment, für allgemeine, unbestimmt in der Luft schwirrende Worte sein eigenes Ich als bestimmte Größe einzusetzen? Die Phantasie ist erregt, die Zeit an und für sich im Anzuge, wo der geschlechtliche Trieb zu bohren beginnt, — eine Art Liebeshunger überkommt das junge Mädchen, es greift, vor Ungestüm blind, sich aus der Menge den Nächstbesten heraus, den Predigtamtscandidaten etwa, der Religionsunterricht ertheilt, oder den Vetter vom Gymnasium, an ihm die

*) Und warum das? Weil Adele, die engelreine Stiefschwester, ihr tags zuvor gestanden, Waldemar zu lieben. — Dieses hübsche Zartgefühl wird denn auch nach Gebür belohnt: Frau Beyrich schafft die erste Frau auf die in Jugendschriften gangbarste Weise beiseite: Adele muss an der Schwindsucht sterben. Und nun ist die Bahn frei!

Liebe zu verschwenden, die doch noch keine ist. Und wenn der Unsinn auch selten verhängnisvolle Folgen hat, die Eltern haben doch ihre liebe Noth, das halbflügge Junge vor Schaden zu bewahren. Sie geben sich Mühe*), diese Faschingszeit des Lebens möglichst spät eintreten zu lassen, wenn die Mädchen etwas mehr zu Verstand gekommen. Frau Cron und Helm jedoch schüren den Brand, denn ihre Bücher sind nur Öl ins Feuer. —

— —

Das Grundübel der Backfischliteratur besteht in einer einseitigen Anschauung von Art und Grenzen des Stoffgebietes. Die Verfasserinnen glauben, wer für junge Mädchen schreibe, müsse nothwendigerweise über junge Mädchen schreiben, und das interessanteste Object für einen Backfisch sei eben der Backfisch selber. Aber was lässt sich über einen Backfisch viel schreiben? Was ist er, was weiß er, was hat er erlebt, welche Stellung nimmt er in der Gesellschaft ein? Wenn er aus dem Flügelkleid in die lange Robe schlüpft, müssen seine ungelenken Manieren geschmeidigt werden: das hat Clementine Helm auf unübertreffliche Weise in ihren Romanen als Vorwurf benutzt. Hier ist er aber nicht Mittelpunkt der Erzählung, sondern die Tante (Backfischchens Leiden und Freuden), die ihm den Schliff beibringt, oder das gesammte Leben und Treiben der Erziehungsanstalt, deren er nur ein Glied ist. Ein Schritt dann weiter, und wir sitzen wieder mitten in der Unnatur. Die jungen Damen gründen Kränzchen, sie empfangen und geben Gesellschaften, und zuletzt steigt der Bräutigam herauf, wie bei den Schießbuden der Jahrmärkte beim leisesten Antippen der Scheibe der Hanswurst. Die weibliche Natur ist an sich nicht zur Zeichnung energischer Linien geschaffen; sie schafft Handlungen mit ziemlich flacher Entwickelungscurve, schürzt und löst den Knoten durch keine allzuneuen Mittel und respectirt im ganzen eine hübsch oberflächliche Charakteristik. Sie verliert sich gerne in Kleinigkeiten und entwirft Stillleben auch in der Literatur, die Geschichte einer Nähnadelbüchse vielleicht, oder den Traum einer Schlüsselblume. Eine große Aufgabe findet an ihr meist eine mittelmäßige Löserin. Wo aber der Stoff schon so unendlich inhaltslos ist, muss sich die Erzählung noch platter gestalten; denn aus Käse schlägt man keine Funken. Die Handlung schrumpft, wie gesagt, auf zwei Momente ein: das Leben als naiver Backfisch und das als Braut, was — reichlich gerechnet — 100 Seiten gäbe. Da aber eine Clara Cron und Clementine Helm mit 100 Seiten kein Buch schließt, muss sie strecken; sie stopft dann zwischen die epischen Momente lyrische Ergüsse, Reflexionen und Gefühlsdeclamationen, und die 300 Seiten sind fertig. Tagebuch- und Briefromane, worin Clara Cron eine seltene Unverfrorenheit entwickelt, sind zu dieser Bogenschinderei wie erfunden; denn es hat leider nur allzuviel Wahrscheinlichkeit für sich, dass junge Mädchen seitenlange Briefe

*) Das heißt: vielleicht! Gewöhnlich bringen sie ihre bessere Einsicht der Convenienz zum Opfer. Der gesunde Verstand mag vor Kinderbällen und dem Tanzunterricht im 14. Jahre warnen, die Mama führt ihr „Kind" doch hin. Ach, wie schmunzelt sie insgeheim, wenn das Töchterlein graziös die Füßchen setzt und kokett den Bengel von Schulbuben anlächelt, wenn es Eroberungen macht und nach jedem Hopser mit einer Cavalcade diensteifriger Ritter bei ihr erscheint! Zum Lohn bekommt die Gefeierte eine neue Schleife, womit sie sicher noch mehr gefallen wird. — Derweilen sitzt der Papa im Wirtshaus und spielt Karte, Schafkopf zu Vieren oder Fünfen, was er allein doch auch zuwege brächte. O, diese Eltern!

schreiben, ohne etwas zu sagen, und die Tochter eines Commercienraths nichts Besseres in ihr Tagebuch zu schreiben weiß, als detaillirte Toilettenschilderungen oder die Klatschfraubasereien der Kränzchenmitglieder. Und dieses platte Geschwätz, dieses Nachäffen erwachsener Salondamen mit ihrer nichtssagenden Causerie, diese Claurenschen Mondscheinhelden mit ihrer versteckten Sinnlichkeit, diese gutmüthigen Väter, die nichts zu thun haben, als ihren Mädchen Armschmuck und Kleider zu kaufen, diese hysterischen alten Tanten und männertollen Jungfrauen, die auf den ersten Anblick eines Bartes hin sich verlieben, diese verlogene Empfindelei: das ist die geistige Nahrung unserer künftigen Frauen und Mütter! Und wäre den Cron-Helmschen Büchern zu glauben, so hätte ein Mädchen nichts weiter zu thun, als ins Institut zu gehen und darauf sich heiraten zu lassen:

„Hier sitze ich und schneide Speck,
Wer mich lieb hat, hol' mich weg!"

Für einen kleinen Bruchtheil des Volkes mag das zu Recht bestehen — für die Geld- und Blutaristokratie, für den reichen Bourgeois und Beamten — für die größere Menge ist es „fauler Zauber". Wie die heutige Bildung der höheren Tochter durch und durch ungesund und reformbedürftig ist, so auch die Literatur; da und dort hat sich das Glitzernde und Flitternde auf Kosten des Soliden eingenistet. „Die jungen Damen verstanden nach ihrem Austritt aus der Pension sich anmuthig zu bewegen und ein hoffähiges Compliment zu machen, schwatzten englisch und französisch wie Wasser, tanzten wie die jungen Götter, spielten ein wenig Clavier, sangen ein wenig, malten ein wenig, plapperten mit jedermann, ohne verlegen und roth zu werden." (Clara Helm: „Lilly's Jugend.") Das ist denn noch heute die Quintessenz aller Pensionstugenden. Wie aber diese Talmibildung einer gesunden hindernd im Wege steht, so auch die erotische Unterhaltungsliteratur unserer weiblichen Federn einer gediegenen Lectüre, welche, statt junge Mädchen vorzeitig alt und nervös zu machen, ihnen Herz und Kopf frisch bade. Und dieser indirecte Schaden, durch das Vorschieben des Mittelmäßigen und Verkehrten die Kenntnis des Guten hintanzuhalten, ist noch größer als der unmittelbare.

Frau Cron und Helm sind keine Realisten; sie zeigen die Welt nicht wie sie ist, sondern wie es ihnen in den Kram passt. Damit lockt man keinen Hund mehr vor den Ofen. Auch die Jugend braucht Wahrheit; die Schminke und die falschen Waden, die angedichteten Tugenden und der geschraubte Sprachton gehören in die Rumpelkammer. Wieweit man freilich der Jugend Einblick in die Saftgänge des menschlichen Lebens gönnen darf, hat der pädagogische Takt des Verfassers zu entscheiden, auf den sich die weiblichen Autoren mit Unrecht so viel einbilden. Ich habe hier gewiss nicht die Grenzsteine zu setzen. Aber dass man an einen Wandel der Dinge selbst im eigenen Lager denkt, beweisen die culturgeschichtlichen Erzählungen Fräulein A. Plehns (ps. Brigitta Augusti)*), welche die Herausgeber (Hirt in Leipzig) absichtlich den „süßlichen" Mädchenromanen gegenüberstellen. Was liegt mir an Fräulein Plehn! Wer culturgeschichtelt, ist noch lange kein Gustav Freytag, auch

*) Am deutschen Herd. 1. Bd. Edelfalke und Waldvögelein. 2. Bd. Im Banne der freien Reichsstadt. 3. Bd. Das Pfarrhaus zu Tannenroda. 4. Bd. Die letzten Maltheims. 5. Bd. Die Erben von Scharfeneck. 1884—1889.

wenn er ihn weidlich berupft. Auch Aug. Plehn liebhabert noch zu sehr und beschränkt die gemüthlichen Motive auf erotische; als ob aus der Geschichte nichts anderes zu holen wäre, als Schlachten für die Buben und Liebschaften für die Mädchen! Und dann weiß sie des Stoffes nicht Meister zu werden und verwebt ihre Excerpte aus Memoiren und den „Bildern aus der deutschen Vergangenheit" so hastig, dass das Gewebe solch ein zerpflücktes Aussehen bekommt wie eine Stickerei auf der Kehrseite. Aber selbst die gewaltsame Zusammenstellung geschichtlicher Vorkommnisse ist gegenüber der Erlogenheit aller Agathen, Adelen, Lillys und Fannys ein unendlicher Fortschritt zum Besseren. Nun endlich sind wir über die literarische Puppenstube hinaus; aus den Personen schaut doch mehr als das Ehebettsinteresse der parfümirten Liebhaber, und den Schauplatz umsäumt ein geschichtlicher Hintergrund. Der Wirklichkeit entsprechend sind meist Erwachsene die Mittelpunkte der Erzählung; von ihnen lässt sich eine Belehrung eher ertragen, als von Siebzehnjährigen, die eben der Pension entsprungen. Wie kann ein Blinder einen Blinden leiten! Dass aber das junge Mädchen aus seiner Lectüre einen dauernderen Gewinn ziehe als augenblickliche Erregung seiner Phantasie, das eben wollen wir. Verliebte Mädchen haben wir genug; wir möchten aber gerne mehr solche, die wir so recht von Herzen liebhaben könnten. Dafür haben weder Frau Cron, noch Frau Helm, noch ihr Anhang je Sorge getragen. Verehrte Damen! Wie wäre es, wenn Sie sich für eine Weile der vermeintlichen Erzählermission begeben wollten, um von dem verachteten Geschlecht der männlichen Schriftsteller etwas abzulernen, von Riehl in München zum Exempel? Und wenn Sie dann endlich einmal in Ihre Orgel eine neue Walze einlegten, statt des ewigen: „O lieb, solang du lieben kannst!"?

Den Herren Weihnachtsrecensenten wünsche ich aber im übrigen auch für die heurige Saison eine recht erträgliche Ernte und langes Leben für ihren sorgenvollen Beruf.

Pädagogische Rundschau.

Aus Berlin. — Der 1. October brachte die Eröffnung der 179. und 180. Gemeindeschule, so dass im Zeitraum eines Jahres 5 Gemeindeschulen mit 102 Classen und 5789 Schulkindern zu der vorhandenen Anzahl hinzutraten, ein redender Beweis für die großartige Entwickelung der Stadt und ihres Schulwesens. In rascher Vermehrung begriffen sind auch die Mittelschulen, hier „höhere Mittelschulen" genannt. Während Ostern 1887 die erste derselben eröffnet wurde, brachte der Michaelistermin die Einrichung der 6. mit sich. Der Cultusminister äußerte sich, nachdem er eine solche gründlich revidirt hatte, dahin, es wäre ihm sehr lieb, wenn er eine große Anzahl preußischer Gymnasien in solche Bürgerschulen verwandeln könnte. Gewiss ein glänzendes Zeugnis für die Ziele, Organisation und Leistungsfähigkeit dieser Anstalten. So nimmt das Berliner Schulwesen nach außen hin eine immer glänzendere Gestalt an, wenngleich nicht verheimlicht werden kann, dass auch große Schäden vorhanden sind. So herrscht z. B. in Bezug auf Anschaffung von Veranschaulichungs- und Lehrmitteln eine Sparsamkeit, die beängstigend wirkt. Während die älteren Schulen in großartigster Weise mit jenen ausgestattet sind, leiden die in den letzten Jahren eingerichteten oft am Nothwendigsten Mangel.

Ein zweiter Übelstand, der oft schwer empfunden wird, ist der, dass von Herren, die sich in leitenden Stellungen befinden, Schulbücher geschrieben werden, die dann im Unterricht verwendet werden, ob sie taugen, ist meistens recht zweifelhaft.

Berlin ist eine durchaus liberale Stadt, die Stadtverwaltung ist in freisinnigen Händen, trotzdem ist es aber auch hier nicht möglich, dass ein Lehrer Sitz und Stimme in der Schuldeputation erlangt, in der Rentiers, Ärzte, Kaufleute, Klempnermeister etc. sitzen. Dies ist bezeichnend für die Lage der Volksschule in Preußen. Diejenige Partei, von der wir das größte Verständnis und die meiste Liebe für dieselbe voraussetzen müssten, handelt da, wo sie Gelegenheit hat, ihre Theorien in die Praxis umzusetzen, nicht weniger hart und unfreundlich als die Junkerpartei.

Das traurigste Beispiel gewährt hierfür, abgesehen von der Frage der Local-Schulaufsicht, die Regelung der Gehaltsverhältnisse an den Berliner Gemeindeschulen. Während statistisch nachweisbar die Lebensmittel im Preise gestiegen, die Mieten in den letzten 10 Jahren um 36 % sich erhöht hatten, war eine Gehaltsänderung seit 19 Jahren nicht eingetreten. Das Schullastengesetz in Preußen warf der Stadt Berlin über 600 000 Mark jährlich in den Schoß. Davon sollte die Lehrerschaft auch etwas haben. Gesagt, gethan. Das Durchschnittsgehalt, das bisher 2235 Mark betrug, wurde um 90 Mark, auf 2325 Mark, die Minimalstufe auf 1600, die Maximalstufe auf 3300 Mark

erhöht. Ein Blick auf diese drei Zahlen genügt, um das Unhaltbare dieses Systems zu erkennen. Der Durchschnitt zwischen 1600 und 3300 liegt doch bei 2450, aber nicht bei 2325. Die Folge davon wird sein, dass nur ungewöhnlich langlebige Naturen sich in den Genuss des höchsten Gehaltes setzen können. In den letzten 10 Jahren haben 130 Lehrer dasselbe erreicht. Durchschnittlich also 13 pro Jahr. Wenn sich nun auch dieser Durchschnitt auf 20 heben sollte, was höchst unwahrscheinlich ist, auch 25 % durch Tod etc. abgehen würden, so müsste der am 1. April 1889 angestellte Lehrer, da er 1635 Vordermänner hat, circa 1220 : 20 = 61 Dienstjahre erleben, um das höchste Gehalt zu erreichen, folglich eine Lebenszähigkeit besitzen, die man wol auch einem Volksschullehrer nicht zutrauen dürfte. Collegen also, die nach Berlin gehen, mögen den Dante'schen Spruch bedenken: „Die ihr hereinkommt, lasst die Hoffnung draußen."

Die Mehraufwendung, welche die Stadt leistete, indem sie das Durchschnittsgehalt um 90 Mark erhöhte, beträgt rund 160 560 Mark jährlich. Indem sie aber zugleich circa 1250 Lehrer damit beglückte, dass deren Dienststundenzahl von 26 auf 28 wöchentlich erhöht wurde, spart sie auf diesem Wege circa 120 000 Mark, so dass die Mehraufwendung in Wirklichkeit nur 40 000 Mark beträgt. Bewahrheitet sich aber das Gerücht, dass allen Lehrern infolge der Gehaltserhöhung die Pflichtstundenzahl erhöht wird, so kommt für den Stadtsäckel noch ein erklecklicher Überschuss heraus, eine mathematische Leistung, die ihrem Vater alle Ehre macht. —

Unter diesem Gesichtswinkel muss man folgenden Vorfall betrachten. Schulrath Schultze, der Director des hiesigen Lehrerseminars, an welchem einst Diesterweg wirkte, trat am 1. October in den Ruhestand. Seine zahlreichen Schüler und Verehrer gaben ihm einen Abschiedscommers, an welchem Regierungsräthe, die Leiter des Berliner Gemeindeschulwesens und eine große Zahl Berliner Lehrer theilnahmen. Der Gefeierte hielt eine Rede, die verdiente, in jedes Lehrerheim zu dringen. Er wies es ab, als großer Pädagog gefeiert zu werden, er nahm blos für sich in Anspruch, ein Freund des Volksschullehrers zu sein, der in der Liebe zu diesem von niemand übertroffen werde. Die sociale Stellung des Lehrers sei heute eine unwürdige im Verhältnisse seiner Verdienste um das Volk, aber die Zeit werde kommen, wo man anders über ihn denken werde. „Jetzt freilich haben sie nirgends Liebe, nirgends Wolwollen zu erwarten, von keiner Partei, von keiner Behörde, von niemand. Kein Mensch hilft ihnen, niemand sage ich, niemand. Helfen sie sich selbst, lassen sie nicht nach in eigener Arbeit und lassen sie sich die Wertschätzung ihrer Arbeit von keinem rauben, denn es sind viele berufen, über sie zu urtheilen, aber wenige imstande, den Wert stiller und treuer Lehrerarbeit zu würdigen." Die Vertreter des Staates und der Stadt saßen bei diesen schweren Anklagen eines Mannes, dem um seiner Verdienste willen am selben Tage der Kronenorden verliehen war, wortlos da. Wer mochte einem Manne, der 40 Jahre in Stellungen gewirkt hatte, wo er sich ein ungetrübtes Urtheil bilden konnte, widersprechen? Möchten dem deutschen Lehrerstande viele solche Lehrer und Freunde erstehen wie Schulrath Schultze, der Nachfolger Diesterwegs!

Die 23. schleswig-holsteinische Lehrerversammlung. Dieselbe fand vom 31. Juli bis zum 2. August d. J. in Sonderburg statt. Sonderburg

ist ein aus der Geschichte der Befreiung der Elbherzogthümer von dänischer Fremdherrschaft bekannter Ort auf der Insel Alsen. Auf die hart am historischen Alsensund belegene freundliche Stadt sieht von den bekannten Düppeler Höhen das Denkmal herab, das meilenweit hinaus ins Meer schaut und dem nahenden Schiffer von deutschem Heldenmuth und deutschem Heldentod erzählen soll. Wol eine kleine Stunde nordwärts von Sonderburg erblicken wir ein anderes geschichtliches Denkmal, das bei Arnkiel, welches dem berühmten Übergang der Preußen über den Sund gewidmet ist. Wir befanden uns also in Sonderburg auf historischem Boden! — Reichlich die Hälfte der Einwohner von Sonderburg reden und denken dänisch und sprechen jetzt von einer „deutschen Fremdherrschaft“. Die ländliche Umgebung der Stadt ist fast ausschließlich dänisch gesinnt. Unser Empfang bei jenen noch schmollend abseits stehenden „dänischen“ Bürgern war darum auch kein sonderlicher: soweit es ihre geschäftlichen Interessen zuließen, hatten sie sich ganz vom Feste zurückgezogen. Diese Thatsache, zusammen mit jener oben genannten, dass Sonderburg auf historischem Grunde steht, drückte unserer Versammlung den Stempel auf. Noch nie ist auf schleswig-holsteinischen Lehrerversammlungen soviel von Politik, vom Deutschthum, vom Bekennen nationaler Glaubensartikel gesprochen worden, als hier in Sonderburg. Dies gilt allerdings namentlich von den freien, der Geselligkeit gewidmeten Zusammenkünften; doch auch die Hauptversammlung wurde mit einem Vortrage eingeleitet, der nur hier auf diesem historischen Boden gezeitigt werden und auch nur hier Gehör finden konnte. Organist Bruhn-Augustenburg (A. ist bekanntlich das Stammschloss der Familie der deutschen Kaiserin, und die Schlossräumlichkeiten dienen jetzt dem Volksschullehrerinnenseminar zum Aufenthalt) sprach über die pädagogischen Anschauungen und Grundsätze des Herzogs Christian von Schleswig-Holstein-Sonderburg-Augustenburg. Herzog Christian lebte zu Ende des vorigen und zu Anfang dieses Jahrhunderts. Er war ein Kind seiner Zeit und damit auch ein Anhänger der damals herrschenden rationellen Geistesrichtung. Er hatte pädagogische Grundsätze, wie sie zu seiner Zeit bei Gelehrten aus dem Bürgerstande oft vorkamen. Sein einziges „Verdienst“, das ihn vor anderen hervorhob, war, dass er als Herzog das Licht dieser Welt erblickte. Und darum im Jahre 1889 über ihn einen Vortrag auf unserer Lehrerversammlung?! Herzog Christian ruht in der Schlosscapelle zu Sonderburg neben seinen Ahnen, und sein Stammschloss Augustenburg ist ganz in unserer Nähe und soll noch von der Versammlung besucht werden! Wir befinden uns eben auf historischem Boden! Hier in Schleswig-Holstein besteht seit Jahren der Modus, dass ein Lehrer des Versammlungsortes oder doch eines Ortes, der nahe liegt, zur Hauptversammlung einen Vortrag anmeldet, und unsere Delegirtenversammlung ist jedesmal so höflich, diesen Vortrag als ersten auf die Tagesordnung zu setzen. Mir scheint, mit diesem Brauch muss gebrochen werden. Wer auf größeren Versammlungen (in Sonderburg waren gegen 500 Lehrer erschienen) einen Vortrag halten will, muss über ein Thema reden, das schon seit langer Zeit, vielleicht schon seit Jahren sein Herz bewegt hat. Es darf nicht der Zufall, dass die Lehrerversammlung nach dieser oder jener Gegend verschlagen wird, einen dort wohnenden Lehrer zum Entschluss bringen, auf der Provinziallehrerversammlung reden zu wollen. — Einen gediegenen Vortrag lieferte Lehrer Rottgardt-Neumünster über den Antheil der Schule an den Bestrebungen gegen das Fremd-

wörterunwesen in der deutschen Sprache. Herr Rottgardt redete in schöner Sprache, frei und maßvoll über diese Bestrebungen. Wenn auch dem Eingeweihten, d. i. dem Mitgliede des „Allgemeinen deutschen Sprachvereins“, der fleißig die Vereinszeitschriften liest, wenig Neues geboten wurde, so werden doch gewiss mindestens 75—80% der Zuhörer, welche jene Bestrebungen nur dem Namen nach oder doch nur auszugsweise kannten, das Gebotene mit Dank und Nutzen gehört und ihren Theil für ihre Wirksamkeit daheim mitgenommen haben. — Den dritten Vortrag hielt Lehrer Appel-Keitum (Insel Amrum) über den Handfertigkeitsunterricht. Der Vortragende hatte von vornherein einen schweren Standpunkt in der Versammlung. Die schleswig-holsteinische Lehrerwelt steht zwar der Bewegung, den Handfertigkeitsunterricht in die Familie, in die Feierabendstunde einzuführen, nicht unsympathisch gegenüber. Allein sie vermuthet, und wol mit Recht, dass jener Unterricht nach der Meinung seiner Verfechter späterhin zu einem Gegenstand des Schulunterrichtes werden soll, und dies sucht sie mit allen Mitteln zu bekämpfen. Diese Ansicht kam auch in der Annahme der Leitsätze zum Ausdruck, welche den Wert des Handfertigkeitsunterrichtes wol anerkennen, aber eine Einführung in die Schule für jetzt und allezeit verwerfen. — Als besonders bemerkenswert hebe ich noch die Ausstellung der „Abtheilung für Naturkunde“ hervor. Die Lehrer Jessen und Kleemann aus Kiel hatten eine Sammlung von naturgeschichtlichen Objecten ausgestellt, die von ihnen selbst zusammengestellt war. Die Sammlung war auch bezeichnet als eine solche, welche jeder Lehrer sich selbst besorgen kann. U. a. sahen wir in kleinen, selbstverfertigten Pappschachteln eine große Anzahl von Früchten, wie sie der Spätsommer und der Herbst bringen. In kleinen Gläsern sah man die verschiedenen Erdarten, weiter war da eine kleine, auserlesene Mineraliensammlung etc. Einen Glanzpunkt dieser Ausstellung bildeten die Sachen des Lehres O. Brodersen aus Kiel. Herr Br. ist in unserer Provinz bekannt als vorzüglicher Ausstopfer von Thierbälgen. Der Umstand, dass Brodersen Inhaber einer Jagd ist, gibt ihm Gelegenheit, die Thiere in ihrem Leben zu beobachten, so dass seine ausgestopften Thiere gelungene natürliche Stellungen einnehmen. Hier wurde auch ein Normalschrank zur Aufbewahrung ausgestopfter Thiere gezeigt, der nach Vorschrift des Vorstandes unserer naturkundlichen Abtheilung hergestellt war. — Befremdlich erschien es mir, dass noch so viele Lehrer aus dem Nordschleswigschen in ihrem Umgange mit einander sich der dänischen Sprache bedienten. — Die Aufnahme seitens der deutschen Bürger in Sonderburg war eine überaus herzliche. Bürgermeister, Magistratspersonen, Stadtverordnete, die Geistlichen, der Kreisphysikus und die Ärzte, der Amtsrichter und andere Notabeln der Stadt nahmen neben den Bürgern aus allen Ständen theil an den Versammlungen. Auch das herzliche Einvernehmen der Bürgerschaft mit ihren Lehrern, sowie das gute Verhältnis der Volksschullehrer zu den Lehrern des Realprogymnasiums verdient Erwähnung. Die Tage von Sonderburg werden allen Theilnehmern lange in guter Erinnerung bleiben! F. W.

Der IX. deutsche Congress für erziehliche Knabenhandarbeit am 28—30. September 1889 in Hamburg. Dass die Bestrebungen des deutschen Vereins für erziehliche Knabenhandarbeit auf fruchtbaren Boden gefallen sind und eine sehr rasche und umfangreiche Entwickelung gezeigt haben, hat

der Hamburger Congress unzweifelhaft dargethan. Die Sache hat die Sympathie weiter Lehrerkreise, vieler gemeinnützigen Vereine und Städte und — was in unserer Zeit der Staatshilfe nicht gering anzuschlagen ist — der hohen Regierungen erworben. Nicht nur das preußische Cultusministerium, sondern auch der Reichskanzler hat dem Verein im verflossenen Jahre eine namhafte Summe zur Verfügung gestellt. Der Congress war von mehreren deutschen Regierungen durch Vertreter beschickt, der Geheime Oberregierungsrath Dr. Schneider begrüßte die Versammlung im Namen des Ministers v. Gossler und der Hamburger Senat übermittelte durch Senator Kähler Willkomm und Glückwunsch. Der von dem Vereinsvorsitzenden A. Lammers-Bremen erstattete Bericht über die Fortschritte der Bewegung für erziehliche Knabenhandarbeit im verflossenen Jahr lautete durchweg sehr günstig, ebenso der Bericht über die wirtschaftliche Lage des Vereins von Oberrealschuldirector Nöggerath-Hirschberg. Über Stand und Ausbreitung der Schülerwerkstätten in Deutschland referirte an der Hand einer von Lehrer Th. Sonntag-Leipzig eingesandten Arbeit der Geschäftsführer des Vereins, Landtagsabgeordneter v. Schenckendorff-Görlitz; hiernach werden gegenwärtig in etwa 180 Schülerwerkstätten 5500 Kinder in Handfertigkeit unterwiesen. Nur wenige haben einen engeren Zusammenhang mit der Schule, die weitaus meisten sind ganz selbstständig von Städten, Vereinen oder einzelnen Personen eingerichtet. Eine ausgedehnte Pflege findet die Handarbeit in den Knabenhorten, sowie in Waisenhäusern, Besserungs-, Blinden- und Taubstummenanstalten. Auch ist sie in den Lehrplan einiger (namentlich sächsischer) Seminare aufgenommen. Die reichste Entwickelung zeigt die Handfertigkeitssache im Königreich Sachsen, dann folgen Schlesien, die Provinz Sachsen, Elsass-Lothringen und Sachsen-Weimar. Andere Staaten, wie Anhalt, die beiden Lippe, die beiden Mecklenburg, Braunschweig, Hessen u. a. zeigen nach dem Bericht noch kein Interesse. Ablehnende Urtheile sind vielfach aus der Lehrerschaft und aus dem Gewerbestande laut geworden. Dieser Thatsache trug der öffentliche Congresstag am 29. September durch Behandlung der beiden Fragen: „Welches Interesse hat die deutsche Lehrerschaft an der Förderung des Arbeitsunterrichtes?“ und: „Welches Interesse hat der Gewerbestand an der Förderung des Arbeitsunterrichtes?“ Rechnung. Lehrer Rissmann-Berlin, der die erste Frage zu erledigen hatte, zeigte nach einem geschichtlichen Rückblick den engen Zusammenhang der Handfertigkeit mit der Erziehung, sowie ihre Nutzbarmachung für den Unterricht und betonte die Nothwendigkeit, die fernere Entwickelung der Frage wesentlich den Pädagogen zu überlassen. Nach diesen Darlegungen musste es auffallen, dass Rissmann die Einfügung der Knabenhandarbeit in den Lehrplan von der Hand wies, und seine Gründe, dass die gegenwärtige Organisation der Schule diese Einführung nicht zulasse und die Entwickelung der Methode dadurch gestört werde, vermochten nicht den Eindruck der Stichhaltigkeit zu hinterlassen. Dr. Bartels-Gera zog denn auch unerschrocken die Consequenzen der Rissmannschen Darlegungen, indem er die obligatorische Einführung der Handarbeit in die Schule forderte. Bemerkenswert für den Stand der Frage ist die Thatsache, dass der Correferent Stadtschulrath Dr. Rohmeder-München (vertreten durch Dr. Götze-Leipzig, der das eingesandte Manuscript vorlas und interpretirte) wesentlich dieselben Ausführungen brachte wie Herr Rissmann. Aus der Debatte sind die Bedenken des Gewerbeschuldirectors Ahrens-Kiel

sehr beachtenswert. Er sieht eine Gefahr darin, dass die eifrigen Vertreter der Handarbeit das ganze Interesse des Knaben für ihre Sache beanspruchen; dadurch würden Zeichnen und Turnen, auf welchen Gebieten noch viel zu thun sei, in ihrer Bedeutung verdunkelt und zurückgedrängt. Ein ausreichendes Gegengewicht gegen geistige Beschäftigung biete in vollerem Maße das Turnen; die methodische Unterweisung in der Handfertigkeit störe das naive Schaffen. Da die Tendenz der Bewegung eine erziehliche sei, müsse in erster Linie die Familie interessirt werden, und erst, wo diese ihre Pflicht nicht thue, könne der Lehrer in Knabenhorten der Bildung von Auge und Hand Vorschub leisten.

Die methodische Durchbildung des Handfertigkeitsunterrichtes lassen sich die Sectionen für Knabenhandarbeit in den Lehrervereinen zu Berlin und Görlitz angelegen sein. Über die Thätigkeit derselben berichteten die Lehrer Groppler-Berlin und Neumann-Görlitz. Auf dem vorjährigen Congress in München wurde eine Commission, bestehend aus den Schulmännern Gärtig-Posen, Dr. Götze-Leipzig, Groppler-Berlin, Kalb-Gera, Kerschensteiner-München, Kunath-Dresden und Neumann-Görlitz, gebildet, welche über den inneren Ausbau und die praktische Durchführung des Arbeitsunterrichtes berathen sollte. Die Resultate ihrer Arbeit legte die Commission in Form von Grundsätzen dem diesjährigen Congress vor. Es konnte über dieselben nicht mehr debattirt werden. Sie geben in zehn Paragraphen die nach dem jetzigen Stande der Sache als allgemein giltig anerkannten Normen über Zweck und Ziel des Arbeitsunterrichtes, sein Verhältnis zur Schule, die Lehrkräfte, die Arbeitsfächer, den Lehrgang, die Materialzurichtung, die Werkzeuge, den Arbeitsraum, die Arbeitszeit u. a. m. Bezeichnend für die weitausgreifenden Bestrebungen des Vereins sind die Ausführungen des § 1, den wir deshalb hier folgen lassen:

§ 1. Zweck und Ziel des Unterrichtes. Der Arbeits- oder Handfertigkeitsunterricht soll die harmonische Erziehung der Jugend fördern, indem er:

A. die allgemeine Handgeschicklichkeit, körperliche Kraft, Gewandtheit und Anstelligkeit übt und bildet,
B. die geistige Ausbildung unterstützt, und
C. Charakter und Willensbildung fördert.

1. (zu A.) Er bietet ein heilsames Gegengewicht zu den rein geistigen Anstrengungen und macht den Schüler für dieselben widerstandsfähiger;
2. (zu B) er bildet die äußeren Sinne, schafft Einsicht und klares Verständnis für die bei diesem Unterricht zu lösenden Aufgaben, schärft die Aufmerksamkeit, entwickelt die Beobachtungsgabe, befördert damit richtiges Denken und erweitert die Kenntnisse;
3. (zu C) er leitet den Trieb, zu gestalten, zu schaffen, in richtige Bahnen, führt zur Freude am Arbeiten und über das Gearbeitete, entwickelt den Formensinn und das Wolgefallen am Schönen, gewöhnt zu sorgfältigem und anhaltendem Ausführen der Arbeitsaufgaben, erzieht damit zur Geduld, Ausdauer, Sauberkeit, Sparsamkeit und Ordnung und stärkt die Willenskraft zu zielbewusstem Handeln.

Außerdem hat der Unterricht mittelbar noch andere segensreiche Folgen; dazu gehören:

a) praktische Erfahrung bezüglich derjenigen Stoffe, welche dem allge-

meinsten Gebrauche und Bedürfnisse dienen, und Einsicht in die Verarbeitung dieser Stoffe;

b) Bekanntschaft mit denjenigen Werkzeugen, die dem allgemeinsten Gebrauche und Bedürfnisse dienen, und Einsicht in die Handhabung derselben;

c) richtige Beurtheilung guter Arbeit gegenüber minderwertiger;

d) Achtung vor der Arbeit der Hände, insbesondere vor dem Handwerk;

e) erweiterte Erkenntnis der eigenen Leistungsfähigkeit, dadurch Erleichterung der Berufswahl, günstiger Einfluss auf sie, Zuführung geeigneter tüchtiger Kräfte zum Handwerkerstande und Hebung des Handwerks und des Kunstgewerbes;

f) Anleitung und Gewöhnung zur Selbstbeschäftigung und Selbstthätigkeit, infolgedessen Bewahrung vor Müßiggang und seinen schädlichen Folgen;

g) Andeutung des Weges und der Art, durch eigene Arbeit anderen (Eltern, Geschwistern) Freude zu bereiten;

h) Befähigung und Neigung, im Hause und in der Familie praktisch helfend einzutreten, das Heim durch eigene Arbeit zu verschönern, zu schmücken, und infolgedessen Sinn für Häuslichkeit und Liebe für das eigene Heim;

i) für Erziehungs- und Privatschulanstalten, Waisenhäuser, Kinderhorte, Pflegeanstalten, Taubstummen- und Blindenanstalten, sowie für Kinder, deren Eltern die Freiheit des Kindes nicht überwachen können, ein sehr geeignetes Mittel, die freien Zeiten, die weder dem Spiele noch anderer Unterhaltung zugewiesen sind, nützlich und zugleich angenehm auszufüllen.

Der um das Hamburger Kunstgewerbe hochverdiente Museumdirector Dr. Brinckmann erörterte die Stellung des Gewerbestandes zum Arbeitsunterricht. Bemerkenswert war seine Behauptung, dass die Schule den ästhetischen Geschmack bis jetzt ganz unberücksichtigt gelassen habe. Diese Lücke auszufüllen sei der Handfertigkeitsunterricht imstande. Interesse und Verständnis für die Erzeugnisse des Kunstgewerbes, sowie die Weckung manueller Talente wären Folgen des Arbeitsunterrichtes, der dadurch dem Gewerbe fördernd in die Hand arbeite.

Es ist zu bedauern, dass die in der Hamburger Lehrerschaft zahlreich vertretenen principiellen Gegner nicht das Wort nahmen. Entschiedene Bekämpfung ist das beste Mittel zur Klärung einer streitigen Angelegenheit. Die Geschäftsleitung des ersten Congresstages trägt hieran allerdings die Hauptschuld. H. W.

VI. Conferenz für das Idiotenwesen. Die alle drei Jahre stattfindende Conferenz für das Idiotenwesen fand vom 10. bis 13. September in Braunschweig freundliche Aufnahme. Auch der Regent Albrecht und das Staatsministerium bekundeten ihr Interesse an der Sache durch eine Gabe von 500 Mark, was gewiss für ähnliche Fälle zur Nachahmung empfohlen zu werden verdient. Einem über die bisherige Arbeit an den Idioten und ihren Leidensgenossen orientirenden Vortrage von Dr. Sengelmann, Director der berühmten Alsterdorfer Anstalten bei Hamburg, entnehmen wir folgendes. Ein beziehungs-

reicher Abschnitt in der Geschichte der Idiotenbehandlung knüpft sich an den Abendberg bei Interlaken, wo 1841 Dr. Guggenbühl das erste medicinisch-pädagogische Unternehmen dieser Art begründet und zuerst Theilnahme für die Pflege und Bildung der Unglücklichen erweckt hat. Die von großem Interesse getragene, vielfach unterstützte, ja von der Gräfin Hahn-Hahn phantastisch verherrlichte Anstalt erwies sich als großartige, zum Theil von dem Begründer absichtlich hervorgerufene Täuschung und ist längst eingegangen. Schnell entwickelte sich aber die Sache in England, Österreich und besonders in Deutschland, wo zuerst 1839 eine 1847 nach Möckern verlegte Anstalt begründet wurde. Deutschland zählt 41 oder 42 solcher Anstalten, die bisher 16 000 Unglücklichen Pflege zutheil haben werden lassen. Jetzt werden 6000 von 1200 Personen verpflegt, 2400 werden unterrichtet, 1850 nur beschäftigt und 1700 nur verpflegt. Dem Umfange nach sind die Anstalten sehr verschieden: fünf haben über 300 Zöglinge, drei zwischen 200 und 300, fünfzehn zwischen 100 und 200, neunzehn weniger als 100. Als untere Altersgrenze wird meistens das 5., doch auch oft das 3. Lebensjahr angenommen. So finden wir dort neben Greisen von 80 Jahren Kinder mit der Säuglingsflasche. Mit den größten Schwierigkeiten hat der Unterricht zu kämpfen, umsomehr als noch keine einschlägige Literatur vorhanden ist. Die eigentliche Schul- und Bildungszeit ist das 12. bis 16. Lebensjahr. Die leichteste, wichtigste und interessanteste Disciplin ist der Anschauungsunterricht, eine wahre crux aber das Rechnen. Von großer Wichtigkeit ist auch hier der Sprachunterricht. Im Schreiben und Zeichnen wird oft Erfreuliches, ja geradezu Erstaunliches geleistet. Im Religionsunterricht muss (wie überall) die biblische Geschichte Hauptsache sein. Glanzpunkte des Anstaltslebens sind die kirchlichen, patriotischen und Stiftungsfeste. Viel Gutes ist geschehen, aber noch bleibt viel Verdienst übrig, denn in Deutschland gibt's über 50 000 Idioten.

Dem Vortrage des Lehrers Kielhorn (Braunschweig) über den schwachsinnigen Menschen im öffentlichen Leben lagen folgende, von der Conferenz einstimmig angenommene Leitsätze zugrunde. 1. Das schwachsinnige Kind bedarf einer von dem geistig gesunden Kinde abgesonderten sorgfältigen Schulerziehung. Um eine wirksame Schulerziehung durchzuführen, ist nöthig: a) dass für dieselben der Erziehungszwang bis zum vollendeten 16. Lebensjahre (bezw. vom 14. bis vollendeten 16. Lebensjahre der Besuch einer geeigneten Fortbildungsschule) gesetzlich eingeführt wird; b) dass geeignete Erziehungsanstalten (Hilfsschulen für Schwachbefähigte, Idiotenanstalten) in genügender Zahl eingerichtet werden; c) dass für Lehrkräfte gesorgt wird, die, im Besitze allgemeiner pädagogischer Vorbildung, für die Erziehung schwachsinniger Kinder besonders vorbereitet sind. 2. Der schwachsinnige Mensch bedarf im öffentlichen Leben der Fürsorge und Beaufsichtigung. 3. Der schwachsinnige Mensch bedarf in der Rechtspflege besonderer Rücksichtnahme. 4. Der schwachsinnige Mensch ist unfähig, im Heere zu dienen.

Nach Delbrück sind 5⁰/₀ aller Strafgefangenen geisteskrank und 1¹/₂ ⁰/₀ für immer unzurechnungsfähig, nach Gutsch ist der Procentsatz noch höher. In der sächsischen Strafanstalt Waldheim waren kürzlich 3¹/₄⁰/₀ (nämlich 41 von 1241 Strafgefangenen) mit angeborenem Schwachsinn behaftet; an Geisteskrankheit litten 87. Nach Morli leiden 30⁰/₀ derjenigen, welche wegen Betteln, Arbeitsscheu und Obdachlosigkeit bestraft werden, von Jugend auf an Geistes-

schwäche. Unter 79 Kranken, die wegen gewohnheitsmäßiger und schwerer Eigenthumsverbrechen in $4^1/_2$ Jahren unter Morli's Augen in die Irrenanstalt gelangten, fand derselbe 28 von Jugend auf schwachsinnig, und unter 15 Kranken, die als Soldaten schwere Verbrechen begangen hatten, waren 5 schwachsinnig. Die Gefängnisse und Zuchthäuser bergen nicht wenig Insassen, die Verbrecher geworden sind, weil sie schwachsinnig waren, und die als gewöhnliche Verbrecher gelten, wo sie doch nur gesündigt haben aus Mangel an Einsicht, Rechtsgefühl und sittlichem Gehalt, aus dem Unvermögen, sich selbst und ihre Mitmenschen richtig zu beurtheilen, ihr Thun und Lassen nach Recht und Gerechtigkeit abzuwägen.

Und wie geht's dem Schwachsinnigen im Heerdienst? Ein Beispiel! Morli berichtet: Die Mutter war zweimal im Irrenhause, der Vater tobsüchtig, die Großmutter geisteskrank. Vor der Einstellung in ein preußisches Ulanenregiment bereits verheiratet, wegen Holzdiebstahls und Körperverletzung bestraft, wird er von den Vorgesetzten bald als haltloser, erbärmlicher, kindischer Mensch bezeichnet. Im ersten Vierteljahr wegen Trunkenheit im Dienste bestraft, dann wegen Thätlichkeit gegen einen Vorgesetzten zu 5 Jahren Festung verurtheilt, wegen Gehorsamsverweigerung 1 Jahr, wegen Majestätsbeleidigung $3^1/_2$ Jahre — alles binnen Jahresfrist! Daneben viele kleine Strafen wegen Faulheit, Unpünktlichkeit, Störung der Andacht etc.

Nach den gesetzlichen Bestimmungen befreit nur der Schwachsinn höheren Grades von der Militärpflicht, während der mit Schwachsinn geringeren Grades Behaftete dienstfähig ist. So geht dieser beim Eintritt ins Heer einer schweren Leidenszeit entgegen, denn die Anforderungen des Dienstes gehen über das Maß seines körperlichen und geistigen Könnens hinaus. Von den Vorgesetzten getadelt und gestraft, von den Kameraden gehänselt und verspottet, so ist es nicht zu verwundern, wenn er sein bisschen Verstand ganz verliert, wenn er gelegentlich verwirrt und wild wird und sich und anderen Unheil anrichtet. Man sollte doch meinen, es gäbe in den deutschen Landen Jünglinge gesunden Geistes genug, das Vaterland zu vertheidigen, und die Heeresverwaltung könnte auf die Schwachsinnigen überhaupt verzichten.

Die Conferenz entschloss sich zur Wahl eines Ausschusses, der sich aus Ärzten, Pädagogen, Juristen und Theologen zusammensetzt und die Stellung des schwachsinnigen Menschen zu prüfen und hierauf bezügliche Anträge vorzubereiten hat.

Die genaue Scheidung der den Hilfsclassen für Schwachbefähigte und der den Idiotenanstalten angehörigen Kinder unternahm Oberlehrer Reichelt (Hubertusburg): In die Hilfsclassen gehören die Fälle leichterer geistiger Schwächung; geistig tief stehende und körperlich schwer erkrankte Individuen gehören in die Idiotenanstalten. Die erziehlichen und unterrichtlichen Mittel und Methoden und nicht zum mindesten die diätetischen, hygienischen Einrichtungen und Maßnahmen, die Überwachung bei Tag und Nacht, sind immer noch geeignet, auch die Erfolge in der geistigen Entwickelung zu erzielen, wo die Hilfsclassen, welche der Natur der Sache nach ihre Schüler während der Nacht und eines Theils des Tages den ungünstigen, uncontrolirbaren, oft geradezu verderblichen Verhältnissen des Hauses zurückgeben müssen, nichts Nennenswertes erreichen. —

Die unglückliche Stellung der seminarisch gebildeten, staatlicherseits

geprüften Lehrer an den Idiotenanstalten macht Dir. Barthold (M.-Gladbach) zum Gegenstand seiner Ausführungen. Die Versammlung nimmt einstimmig folgende Erklärung an:

In Anbetracht, 1. dass die Idiotenanstalten dem öffentlichen Wole dienen und sich der Ärmsten und Schwächsten unter unserem Volke annehmen, um ihr trauriges Los zu mildern; 2. dass die meisten Idiotenanstalten nicht fundirt, auch staatlich nicht subventionirt, sondern großentheils auf die öffentliche Wolthätigkeit angewiesen sind; 3. dass es denselben deshalb schwer wird, für den Unterricht und die Erziehung der ihnen anvertrauten Kinder die nöthigen Lehrkräfte zu bekommen, weil sie diesen keine gesicherte Lebensstellung in Aussicht stellen können; 4. dass die Ausnahmestellung der Lehrer an Idiotenanstalten mancherlei Nachtheile für dieselben bringt (Verkürzung der Dienstaltersberechnung, Ausschluss von Unterstützungs-, Pensions- und ähnlichen Cassen, in manchen Orten höhere, weil volle Besteuerung und dergl.); 5. dass dagegen die Erfahrungen, welche Lehrer an den Idiotenanstalten sammeln können, und die speciell psychologisch-pädagogische Ausbildung, welche sie in diesem besonderen Berufszweige erlangen, ihrer späteren Thätigkeit an öffentlichen Volksschulen außerordentlich zu statten kommen: erklärt die VI. Conferenz: es ist anzustreben, dass den Lehrern an öffentlichen Idiotenanstalten der Charakter als öffentliche Lehrer zuerkannt werde und dieselben in Bezug auf Dienstaltersberechnung, Pensionsberechnung, Theilnahme an öffentlichen Lehrer-Unterstützungscassen und dergl. den Lehrern an öffentlichen Volksschulen gleichgestellt werden. Die nächste Conferenz wird 1892 in Berlin stattfinden.

Aus Görlitz. (Jugendspiele.) Gelegentlich des diesjährigen 40. Philologencongresses, welcher vom 1. bis 5. October in Görlitz abgehalten wurde, kamen auch die Jugendspiele zur Vorführung, nachdem der Vereinsvorsitzende, Abgeordneter von Schenckendorff, zuvor in der allgemeinen Versammlung das Charakteristische derselben dargelegt hatte. Ein Görlitzer Blatt schreibt hierüber: „Die anwesenden Philologen folgten dem Spiel mit lebhaftem und sichtbar wachsendem Interesse. Wie immer bei solchen Gelegenheiten, hatte sich auch hier wieder ein großer Zuschauerkreis aus der städtischen Bevölkerung eingefunden. Die Vorführung begann unter Leitung des Turnlehrers Jordan mit einem in verschiedenen munteren Wendungen sich ergehenden Gruppenmarsch der unteren Classen, zu welchem eine Capelle in heiteren Weisen den Takt gab. Nächstdem wurde von den oberen Classen ein wolgelungener, kunstvoller Reigen vorgeführt, zu welchem von den Mitwirkenden selbst ein patriotisches Lied in frischer und anregender Weise gesungen wurde. Die sicher und frei sich bewegenden jugendlichen Gestalten machten einen überaus günstigen Eindruck. Nach dieser Einleitung begann die Vertheilung der Schüler in einzelne Spielgruppen, die sich bald über den ganzen Platz verbreiteten und auch die anwesenden Zuschauer anzogen. Hier wurde Fußball, Speerwerfen — das Pilum der alten Römer —, Bogenschießen, Tamburinball, dort Lawn-Tennis, Schleuderball, Treibball, Barlauf und anderes ausgeführt. Das Ganze bot ein sehr lebensvolles Bild dar und zog unsere Gäste mehr und mehr an. Hier und da versuchten einige derselben ihre eigene Kunst beim Speerwerfen, Bogenschießen etc., doch ließen sie sehr bald von dieser ungewohnten Thätigkeit ab, da ihnen die Jugend doch zu weit überlegen war. So ging das heitere

Treiben etwa anderthalb Stunde weiter. In mehreren Kreisen der gelehrten Herren hörte man die Frage erörtern, wie diese Spiele wol am besten auch auf andere Anstalten übertragen werden könnten, und hielt man es für erwünscht, dass hier im nächsten Frühjahr vielleicht achttägige Curse für auswärtige Lehrer eingerichtet werden möchten."

Welche Wege man aber auch finden möge, um derartige Spiele allgemeiner unserer Jugend zuzuführen, so wird man doch zunächst ein solches Bestreben an sich auf das beste begrüßen können. Wir gehen sogar einen Schritt weiter und sagen, auf Raydt verweisend. („Ein gesunder Geist in einem gesunden Körper." Carl Meyer, Hannover 1889), dass das Spiel nicht nur ein Erziehungsmittel der Jugend, sondern auch ein Factor in unserem deutschen Volksleben werden muss. Je mehr es Verbreitung findet und zu einer nationalen Eigenthümlichkeit sich ausgestaltet, desto besser werden die Sitten des Volkes, weil die harmlose Freude am Spiel einem kindlichen Sinne entspringt, der Rohheit, Verwilderung und niedrige Genusssucht ausschließt, dagegen die Gesundheit des Körpers bewahrt und Freudigkeit für den Ernst der Arbeit erweckt. Inmitten der ernsten Arbeit eine größere Frische des Körpers — das ist es, was unserer Jugend, ja was uns selbst am meisten noththut!

Aus Württemberg. Die Landesschulausstellung in Stuttgart vom 25. Juli bis 25. August. Die Pforten dieser Ausstellung, die einen vollen Monat lang dem Strom der Besucher offen standen, haben sich geschlossen. Ehe wir von dieser höchst bedeutsamen Etappe im württembergischen Schulwesen Abschied nehmen, sei noch ein Rückblick und Ausblick gestattet. Die Hoffnung, dass auch in Württemberg das Interesse für das Schulleben zunehmen werde, hat sich auf erfreuliche Weise erfüllt. Keine der früheren Ausstellungen hat eine so große Anzahl von Besuchern aufzuweisen; es mögen über 100 000 Personen gewesen sein, trotz der ungünstigen Jahreszeit, in welche dieselbe verlegt werden musste. Aber nicht blos die Zahl der Eintretenden überhaupt ist so erfreulich, sondern vor allem der Umstand, dass sie aus dem ganzen Lande zusammenkamen, dass jede einigermaßen bedeutende Schule, viele abgelegene Dorfschulen sogar, ihre Kinder in Masse hierhersandten und damit Tausenden und aber Tausenden Gelegenheit zum Sehen, Vergleichen, Lernen gegeben wurde. Auch die übrigen deutschen Länder und das Ausland sind durch Fachmänner in großer Anzahl vertreten gewesen, welche ihr günstiges Urtheil über das Gebotene nicht zurückhielten. So ist die unendlich mühsame Vorarbeit, welche die Einrichtung der Ausstellung den Lehrern, den Behörden, den Beamten der Kgl. Centralstelle für Gewerbe und Handel gemacht hat, mit reichem Erfolg belohnt worden. Auch das Urtheil Sr. Majestät des Königs, zu dessen 25jährigem Regierungsjubiläum die Ausstellung veranstaltet wurde und der dieselbe am 16. August gegen drei Stunden lang einer eingehenden Besichtigung unterzog, ist ein überaus anerkennendes. Se. Majestät selber versicherte, dass er mit dem ganzen Lande stolz auf das Erreichte sein könne.

Wenn wir nun das Gesammtbild uns vor die Augen stellen und den Abschluss der Rechnung zu ziehen suchen, so müssen wir unwillkürlich fragen, wie es möglich war, dass das kleine Württemberg eine so große Anzahl von gleichmäßig über das Land zerstreuten Fortbildungsschulen aufweisen konnte.

Ein kurzer, geschichtlicher Rückblick zeigt, wie die Pflanze von sachverständiger Hand unter steter Berücksichtigung der Erfahrung gepflegt, ganz allmählich erstarkt ist.

Das Fortbildungsschulwesen, wie wir es jetzt in Württemberg haben, ist nicht etwas Nagelneues, nicht der Minerva gleich fix und fertig aus dem Haupte des Zeus entsprungen, sondern ein Ergebnis langer allmählicher Entwickelung. Es soll nicht vergessen werden, dass die erste Anregung zur Gründung solcher Anstalten von der edlen Königin Katharina schon im Jahre 1818 ausgegangen ist, sie machte die Beobachtung, der gewöhnliche Unterricht der Landschulen sei nicht von der Art, um als technologische Vorbildung für den damals sehr daniederliegenden Gewerbestand angesehen werden zu können. So entstanden unter Mitwirkung der maßgebenden Factoren die Handwerkerschulen als Töchteranstalten der uralten württembergischen Sonntagsschulen. Im Jahre 1825 wurden sie dem kgl. Studienrath unterstellt, der sein besonderes Augenmerk auf Ausarbeitung von Lehrplänen und Vorlagen für das gewerbliche Zeichnen richtete. 1853 wurde von König Wilhelm eine besondere, aus Mitgliedern des Oberstudienrathes und der Centralstelle bestehende Commission gebildet, welche aus Oberstudienrath v. Knapp als Präses, Regierungsrath v. Steinbeis und Pfleiderer, Oberstudienrath v. Klumpp und Riecke als Mitgliedern bestand. Schon damals wurden die bis auf den heutigen Tag maßgebenden Grundsätze aufgestellt, deren strenge Durchführung das großartige Wachsthum dieser Anstalten ermöglicht hat: der Besuch soll freiwillig sein unter Ansetzung eines den wirklichen Verhältnissen angemessenen Schulgeldes, die Anstalten seien von den Gemeinden zu unterhalten unter Übernahme des hälftigen Aufwandes auf die Staatscasse. Ein besonderes Verdienst um Ausarbeitung dieser magna charta der Fortbildungsschule hat sich Oberstudienrath v. Klumpp erworben. Zu welch hoher Blüte diese Anstalten gelangten unter der langjährigen sachverständigen Pflege des Präsidenten v. Steinbeis, der besonders um Gründung der Frauenarbeitsschule 1865 sich hoch verdient gemacht hat, und wie das Werk mit stets steigendem Erfolg unter Director v. Gaupp fortgesetzt und durch neue Gesichtspunkte belebt worden ist, das hat die große Jubiläumsausstellung, die ihre elf Vorgängerinnen an Umfang und Bedeutung weit überragt, jedem Besucher vor Augen geführt.

Unternehmen wir es nun, die Beobachtungen, die sich bei mehrmaligem Besuch ergaben, zu skizziren. Auf die Frage: Sind wir seit der letzten Ausstellung 1881 vorwärts gekommen? wird die einstimmige Antwort lauten: Ganz entschieden, es sind sogar bei einzelnen Schulen sehr bedeutende und unerwartet große Fortschritte zu verzeichnen. Was das Zeichnen in den Fortbildungsschulen insbesondere betrifft, so hat das Ausgestellte aufs deutlichste gezeigt, dass systematisches Vorgehen, strenge Befolgung des Lehrgangs, Vermeidung alles Dilettantenhaften, aber auch allzugroßer Pedanterie, allein zum Ziele führt. Der segensreiche Einfluss der Normativbestimmungen über die Behandlung des Zeichenunterrichtes vom 2. Januar 1885, einer Frucht der Ausstellung von 1881, an welcher auch das Preisgericht nichts zu ändern gefunden hat, ist unverkennbar gewesen; wer sich an diese Bestimmungen hielt, konnte Bedeutendes erreichen. Auf sämmtlichen Gebieten des Zeichnens, besonders im Fachzeichnen, ist sehr viel geleistet worden, einzelne ausgestellte Lehrgänge (man erinnere sich z. B. des Lehrgangs der städtischen Gewerbe-

schule in Stuttgart im technischen Fachzeichnen) sind geradezu musterhaft und wert, vervielfältigt zu werden. Wenn man vollends erwägt, dass die meisten Schüler nur wenige Abendstunden nach angestrengter Tagesarbeit verwenden können, so ist ihrem Fleiß und ihrer Arbeit volles Lob zu spenden. Durch die höheren Leistungen der gewerblichen Fortbildungsschulen werden auch der Kunstgewerbe- und Baugewerksschule tüchtig vorgebildete Schüler zugeführt und diese Anstalten dadurch in die Lage gebracht, ihre Kraft auf volle Ausbildung der einzelnen Fachcurse zu verwenden.

Betrachten wir diese Erfolge im Zeichnen in den übrigen, besonders den niederen Schulen des Landes, so bemerken wir auch hier erfreuliche Fortschritte. Dass die Forderungen einheitlicher geworden sind und die Gleichmäßigkeit der Visitationen jetzt gewährleistet ist, bedingt schon eine kräftige Anspornung. Jeder Lehrer weiß jetzt, was von ihm erwartet und wonach gesehen wird. Es darf nunmehr ausgesprochen werden, die zeichnerische Ausbildung solle ein Gemeingut aller derer werden, die sie je im späteren Leben gebrauchen. Wir reden damit noch nicht der Forderung eines obligatorischen Zeichenunterrichtes in der Volksschule das Wort, weil das gleiche Ziel viel besser dadurch erreicht werden wird, dass immer mehr zeichnerisch gebildete Kräfte aus unseren Lehrerseminarien hervorgehen und draußen, je mehr sie selbst in diesem Fach bewandert sind, um so besser es verstehen werden, auch ihren Kindern Lust und Liebe zum Zeichnen einzupflanzen. Wir fürchten nicht, dass unsere künftigen Handwerker, wenn sie als tüchtige Zeichner die Volksschule verlassen, dadurch für ihren Beruf, wie man zu sagen pflegt, verpfuscht seien und zu hoch hinaus wollen. Ist ja schon die bessere Ausbildung des Auges und der Hand ein unschätzbares Gut, und so nothwendig wie irgend etwas anderes. — Eine weitere erfreuliche Beobachtung ist die, dass manche unbrauchbare Vorlagen allmählich verschwinden und dass überhaupt, wo es die Umstände erlauben, thunlichst schnell das Abzeichnen von Blattvorlagen verlassen und aller Nachdruck auf das Zeichnen nach Gips- und Körpervorlagen gelegt wird; auch das früher vollständig vernachlässigte perspectivische Zeichnen wird dank vortrefflicher Körpermodelle mit größerer Liebe behandelt. Den Lehrerbildungsanstalten, aus denen alle unsere Landzeichenlehrer hervorgehen sollen und die jetzt schon so Schönes leisten, ist dringend ans Herz zu legen, dass sie fortfahren, möglichst frühzeitig ihre Zöglinge in das Zeichnen nach Gips und Körpern einzuführen.

Die Frauenarbeitsschulen haben wirklich großartige Leistungen aufgewiesen und ist besonders hervorzuheen, dass diese Anstalten diesmal gewissermaßen in einer ganz neuen Form aufgetreten sind, insofern sie alle durch ihre Lehrgänge und Musterbücher den Nachweis liefern, dass sie durchaus auf artistischen, zeichnerischen Grundlagen beruhen und nur auf diesem Grund befähigt sind, Mustergiltiges vorzuführen. Die streng organische Verbindung des Zeichnens mit der Nadelarbeit ist erst seit 1881 voll und ganz durchgeführt. Dadurch ist der Begriff einer württembergischen Frauenarbeitsschule gegenüber der gewöhnlichen Nähschule für alle Zeiten festgestellt.

Die Lehrmittelsammlung, welche auf so liberale Weise dem Publicum zugänglich gemacht wurde und eine Fülle von Anregung, Belehrung und Unterhaltung bot, ist unzweifelhaft die größte und bedeutendste in dieser Art, die überhaupt bis jetzt zu sehen war. Besonders die Sammlungen der Gipsabgüsse

sind einzig schön und von bewunderungswürdiger Reichhaltigkeit. Dabei bedenke man noch, dass die große Ausstellung der Modellirwerkstätte der Kgl. Centralstelle für Gewerbe und Handel nur neue Sachen gebracht hat, während ihre alten trefflichen Relieformamente Gemeingut aller Schulen des Landes sind.

Auch die Lehrlingsarbeiten geben Zeugnis von einem schönen Aufblühen des Gewerbestandes. Wenn mancher Besucher es für unmöglich halten sollte, dass gewisse sich so vollkommen darbietende Stücke aus der Hand eines Lehrlings hervorgegangen sein sollten, so möge er erwägen, dass solche Gegenstände in der Fabrik unter Benutzung der vorzüglichsten Maschinen von der Hand des Lehrlings gefertigt wurden, und dass derselbe solches hätte überhaupt nicht machen können, wenn er nicht zugleich ein pünktlicher Besucher und guter Zeichner in seiner Gewerbeschule gewesen wäre.

Gerade die Größe der Fortschritte, welche in den acht Jahren gemacht worden sind, wird nicht den Gedanken aufkommen lassen, man könne nun auf den errungenen Lorbeeren ausruhen, sondern wird den Betheiligten Freudigkeit geben, mit noch mehr Eifer dem gesteckten Ziel näher zu kommen. Auch die Erfahrungen dieser Ausstellung werden der Behörde Gelegenheit geben zu neuen Kundgebungen, zu Verbesserungen und Ergänzungen aller Art, damit durch gemeinsames Bemühen unser Fortbildungsschulwesen wieder einem neuen Stadium der Entwickelung zugeführt wird.

Aus der pädagogischen Presse.

230. Berthold Sigismund (Fr. Klinkhardt, Deutsche Blätter 1889, 34. 35). „Ein frischer Kranz auf das vergessene Grab eines edlen Kinderfreundes“, zur 25. Wiederkehr seines Todestages (13. August 1864). Arzt, Naturforscher, Psycholog, Lehrer, Dichter, Jugendschriftsteller, ein Charakter von seltener Reinheit und wahrhaftem Adel, dem leider nur ein ebenso niedriges Lebensalter (1819—64) beschieden war wie dem von ihm in trefflicher Jubiläumsrede gefeierten Schiller. — Wir erinnern hier einfach an seine für den Erzieher bedeutendsten Schriften: Kind und Welt — Die Familie als Schule der Natur — Botanische Studien im Hausgarten — Natursinn (in Schmidts Encyklopädie).

231. Fr. W. Kersten (Päd. Reform 1889, 35). Geb. 1836, gest. 1889. — Hamburger Seminardirector und Schulrath, der von der Pike auf gedient und aus allen Schulgattungen Erfahrungen besaß. Ein strenger Charakter, der seine Meinung nach oben und unten rücksichtslos vertrat. — Reformator der Hamburger Lehrerbildung; besondere Verdienste um einen vernünftigen Betrieb des grammatischen Unterrichtes. — Feind der Schablone, der Leitfäden und des Wortwissens. — In der Beförderungsart der Lehrer beseitigte er manche Härten. — Sein früher Tod die Folge amtlicher Überanstrengung. „Im Dienste verzehrte er sich.“

232. Lose Blätter aus meiner Mappe (S., Deutsche Schulzeitung 1889, 29—37). 24 kurze, an Lesefrüchte aller Art angeschlossene pädagogische Betrachtungen, welche zeigen, „wie sich der Lehrer sein Lehrbuch der Pädagogik selber schreiben kann, freilich nicht als ein Professor, der ein System charakterisirt, sondern als ein Sammler, der die pädagogischen Schätze einsteckt, wo er sie findet“. — Die gebotenen „losen Blätter“ seien um der mannigfachen Anregungen, die sie bieten, warm empfohlen.

233. Ein Wörtlein über häusliche Schularbeiten (J. Pünjer, Mittelschule 1889, XV). Verfasser sagt am Schlusse: Ich denke mich um zwanzig Jahre voraus. Eine Provinz unseres Vaterlandes hat, so nehme ich an, die Schularbeiten ganz nach der alten Weise beibehalten, die andere hat sie seit diesen zwanzig Jahren über Bord geworfen und Ersatz gesucht in den Bewegungsspielen (und Handarbeiten). Ist nun wirklich jemand im Ernst der Meinung, dass die Bildung in letzterer Provinz merklich zurückstehen würde gegen die Bildung in jenen? Wo aber größere Lernlust, frischere Gesichter und bessere Gesundheit zu finden sein würden, dürfte nicht zweifelhaft sein. Ich weiß ganz genau, in welcher Provinz ich am liebsten Kind, Lehrer und auch Vater sein möchte.

234. Die Gesundheit des Lehrers (Major, Freie päd. Blätter 1889, 34). Der heutige Lehrer hat eine andere und weitaus schwerere Arbeit auf sich als ein Lehrer der früheren Zeit. Seine Arbeit ist mit der Entwickelung des Schulwesens unendlich gewachsen, und alles, was er für seine Person durch eie zweckmäßige Einrichtung der Schulhäuser gewinnt, geht ihm vollständig verloren durch den Zuwachs an Lasten, der ihm aus der Vervollkommnung des Unterrichtsbetriebes erblüht. Er ist nicht besser daran, als seine Vorfahren es waren, er steht ihnen nicht einmal gleich, er ist im Gegentheil schlechter daran.

235. Der Wille (Wendt, Österr. Schulb. 1889, XVIII). Der Wille ist die (zwiefache) Reaction (Aneignung und Bewegung) gegen die Einflüsse, welche die Seele von außen erfährt. Der Wille wandelt die sog. Empfindungsreize, welche wir durch die Sinne erleiden, zunächst in Vorstellungen um und begrenzt, d. h. verengert in weiterer Entwickelung die Summe der Eindrücke als Aufmerksamkeit, wobei das Erleben zugleich ein vertiefteres wird. Der Wille gestaltet und ordnet ferner die Eindrücke in der Form der Apperception. Inwiefern er bei dieser Gestaltung und Ordnung der Eindrücke Schwierigkeiten findet, erzeugt dies Zustände, welche als sog. Lust oder Unlust sich an die Vorstellungen heften und die seelische Thätigkeit, d. h. den Willen zu neuen Äußerungen in der Form des Strebens nach oder des Strebens gegen einen solchen Eindruck bestimmen. — orstellungen und Gefühle sind Umbildungszustände des Willens.

236. Beiträge zum deutschen Unterricht (Berner Schulbl. 1889, 35—38). Vom Lesebuch (es soll die Jugend — indem es alles Gewöhnliche, Alltägliche, Trockene, Systematische beiseite lässt — durch all das Sehenswerte, Staunenerregende und Wunderbare in Natur- und Menschenleben hindurchführen. Dem Lehrer fiele dabei die bescheidene Rolle eines Bergführers zu). Vom Wert der Mundart als Unterrichtssprache (für Schweizer Verhältnisse). Vom Lesen (besonders Chorlesen, als Mittel, die Lesefertigkeit zu erzielen; letztere zu zeigen ist Zweck des Einzellesens). Vom Aufsatz („es ist erforderlich, dass das unsinnige, die Schmiererei förmlich pflanzende und die Zeit vergeudende ‚Zuerstaufsetzen‘ abgeschafft und der Schüler angehalten werde, seine Gedanken sofort und ohne Vorgeschmiere zu Papier zu bringen“.)

237. Geographische Namendeutung (R. Hildebrand, Zeitschr. f. d. deutschen Unterr. 1889, IV). Als Übung im geschichtlichen Denken. „Es ist in der Schule so leicht gethan, am besten in der Zeit vor den großen Ferien, dass der deutsche Lehrer, der ja solche aus eigener Erfahrung wol zur Hand

hat, den Schülern die meist bevorstehende Wanderung mit einer Erhöhung ins geschichtliche Denken würzt, welche die Reise zu dem machen hilft, was sie für die Entwickelung des Geistes sein kann, zu einem bleibenden tiefen und selbst erworbenen Gewinn mit fruchtbar schöner Nachwirkung fürs ganze Leben.“ Beispiele: Luxemburg (durch Deutsche verballhornte französische Form — wir müssten Lüxemburg sagen und schreiben — von Lützelnburg = kleine Burg, im Gegensatz zu Mecklenburg = große Burg; mecklen von altsächs. mikil, ahd. michil, mhd. michel = groß. Der Dativ in beiden Wörtern stammt aus dem Leben, weil da die Ortsnamen im Dativ weit häufiger gebraucht werden als im Nominativ). — Amerika (der Vorname des Vespucci: Amerigo = Albericus = Alberich; der Hüter der unterirdischen Schätze hat also dem an Gold und Silber reichsten Lande den Namen gegeben!). — Vom Kampfe zwischen Kanzlei und Leben seit dem Mittelalter, hinsichtlich der Ortsnamen (Aussprache und Schreibung. Das Zusammenziehen der langen Ortsnamen, wie Rultscht = Rudolstadt, geschieht nicht aus bloßer Trägheit, sondern der Drang des Lebens bringt es berechtigt überall mit sich).

238. Neusprachlicher Unterricht (M. Lammers, Rhein. Blätter 1889, VI). Wertvolle Bemerkungen über das Erlernen fremder Sprachen im allgemeinen und besonderen (höhere Mädchenschule). Sprechen lehren ist nicht Ziel der Schule. Sprechen lernen nicht viele von einem, sondern einer von vielen. Gleichwol ist die richtige Aussprache gründlich zu üben; Hauptschwierigkeit im Unterschied zwischen der Muttersprache und der fremden Sprache hinsichtlich der Lautfärbung, Bindung, Betonung und des Satzvortrages. Zur Erzielung der richtigen Aussprache: Sprechübungen, in welche der Lehrer fortwährend eingreift, und Leseübungen, letztere wichtiger und fruchtbarer. Letztes Ziel; Fähigkeit, einen dem Verständnis gemäßen Schriftsteller lautrichtig und sinnrichtig vorlesen zu können; diese bahnt die Sprechfähigkeit genügend an (Ohr und Zunge sind hinlänglich geübt; hinreichender Vorrat von Wörtern und Wendungen ist im Gedächtnis) und kann nach der Schule leicht forterhalten werden.

239. Die Stellung der Versuche im Physikunterricht (P. Conrad, Schweiz. Lehrerz. 1889, 27. 28. 30. 31. 34. 35“). Naturerscheinungen und die wichtigsten auf Naturgesetzen beruhenden Vorrichtungen als Ausgangs-, Mittel- und Zielpunkte; Versuche nur da einzuschalten, wo die Erklärung es erheischt. Gründe für dieses Verfahren: Geschichte der Physik als Wissenschaft weist darauf hin, das Interesse wird am ehesten geweckt, die dem physikalischen Unterricht gestellte Aufgabe am sichersten gelöst.

240. Ist unser üblicher Unterricht in der Geometrie ein anschaulicher? (K. Henn, Päd. Zeit. 1889, 39.) Nein, weil wir die geometrischen Elementargebilde (gerade Linie, Ebene) als primitive, keiner Deduction fähige auffassen und das Vorhandensein ihrer Begriffe in der Kindesseele voraussetzen. Das ist eine falsche Ansicht. Die Ebene — als „Feld der Planimetrie“ — ist vor den Augen der Kinder zu erzeugen: durch Schleifen eines „starren Körpers“ (Schieferplatte z. B.) mit einem von diesem selbst abgebrochenen Stücke (nach der Weise des Steinschleifers). Die Definition soll sich auf die bleibende Deckung zweier Flächen bei beliebiger Verschiebung der einen stützen. Nun lässt sich das ganze Lehrgebäude der Raumkunde, ohne dass man den Boden der Anschauung verlässt, aufbauen und so eine concrete

Grundlage für das abstracte euklidische System gewinnen. Diese Grundlage „ist congruent mit den Manipulationen des Handwerkers, streng wissenschaftlich, indem sie auf einem einzigen klaren und großen Gesetze beruht, und allgemein verständlich, weil sie in der natürlichen Thätigkeit des menschlichen Geistes wurzelt."

Seit October d. J. erscheint bei Otto Meißner in Hamburg eine „Zeitschrift für lateinlose höhere Schulen", herausgegeben von Dr. G. Weidner in Hamburg, monatlich eine Nummer, Preis vierteljährlich 1 Mk. 50 Pf. Ein beachtenswertes Unternehmen, auf welches wir zurückkommen werden.

Literatur.

Felix Schreiber, Herbarts Unterscheidung der Begriffe Regierung und Zucht. Inauguralschrift. 56 S. Gotha 1889, Andreas Perthes.

Verfasser beginnt mit einer kurzen Exposition der bezeichneten Begriffe und ihres Verhältnisses zu einander in der Fassung Herbarts, worauf er durch einen Excurs in die Geschichte der Pädagogik den Nachweis liefert, dass und in welchem Sinne — nämlich innerhalb der Grenzen der Berechtigung — die fragliche Unterscheidung auch bereits vor Herbart stattgefunden, Herbart also nichts Neues geboten hat. Hieran reiht sich eine eingehendere Darlegung, Untersuchung und Kritik der Herbartschen Lehre von Regierung und Zucht, deren schroffe Gegenüberstellung im Herbartschen Systeme schließlich abgelehnt wird, da sie weder vom psychologischen noch vom ethischen Standpunkte, weder theoretisch noch praktisch haltbar, vielmehr die wesentliche Übereinstimmung beider Erziehungsthätigkeiten unleugbar ist.

Die ganze Arbeit zeugt ebensowol von eindringendem Studium des Gegenstandes, wie von klarem Denken, scharfem, selbstständigem und unparteiischem Urtheil und ist daher sehr geeignet, eine vielbesprochene Streitfrage der endgiltigen Lösung entgegenzuführen; somit sei sie der Beachtung der Schulwelt bestens empfohlen. H.

Dr. Wilhelm Neurath, System der socialen und politischen Ökonomie. Volkswirtschaftslehre. Zweite Auflage. In 6 Lieferungen. Wien, Leipzig und Berlin bei Julius Klinkhardt. 1889.

Wir haben die ausgezeichneten Arbeiten Neuraths bereits in früheren Jahrgängen dieser Zeitschrift (VIII S. 253 f. und XI S. 549) angezeigt, und indem wir dieselben aufs neue bestens empfehlen, haben wir nur beizufügen, dass die hier vorliegende zweite Auflage der „Volkswirtschaftslehre“ sorgfältig überarbeitet, sowie bedeutend erweitert ist und zur Erleichterung des Ankaufs in 6 Lieferungen erscheint. Nachdem Dr. Neuraths Werke den Beifall der hervorragendsten Nationalökonomen gefunden haben und die Verdienste des Verfassers neuerdings durch Ernennung zum Professor an der landwirtschaftlichen Hochschule in Wien anerkannt worden sind, enthalten wir uns jeder weiteren Bemerkung. M.

Tupetz, Lehrbuch der allgemeinen Geschichte für Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten für den I. und II. Jahrgang. Prag, Tempsky. 1 fl. 20 kr.

— Geschichte der österreichisch-ungarischen Monarchie. Verfassung und Staatseinrichtungen derselben. Für den III. Jahrgang. Ebenda. 1 fl. 20 kr.

Beide Bände dieses Lehrbuches sind für österreichische Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten bestimmt und ihrem Geiste und ihrer Anlage nach vielleicht der erste gelungene Versuch, sich auf dem Gebiete der geschichtlichen Lehrbuchliteratur vom Auslande zu emancipiren. Der Verfasser, durch größere geschichtliche Arbeiten und Specialforschungen vortheilhaft bekannt, hat alle methodischen Erfahrungen bei seiner Arbeit verwertet; er konnte, da er den Stoff und die Literatur beherrscht, aus dem Vollen schöpfen und abgerundete

Bilder voll Leben, Anschaulichkeit und Wahrheit entwerfen. Die Anekdote, sofern sie ein Streiflicht auf den Charakter oder ein Ereignis oder einen Culturzustand wirft, wurde nicht außeracht gelassen, wol aber durch ein „soll“ oder „man erzählt“ als solche gekennzeichnet. Die Culturgeschichte ist mit Vorliebe behandelt. Dies gilt besonders für die Darstellung der österreichischen Geschichte. Manchem der Regenten geschieht ja geradezu unrecht, wenn man die Culturverhältnisse seiner Zeit, die durch ihn beeinflusst wurden, nicht berücksichtigt. Man findet darum in dem zweiten Theile des Buches viele und zwar beglaubigte Züge, die ein wesentlich anderes Bild gar manches Herrschers geben, als in den landläufigen Lehrbüchern entworfen ist. Ähnlich wie für preußische oder französische Schulen bestimmte Lehrbücher der Geschichte die glorreichen Thaten einheimischer Helden besonders ausführlich schildern, so das Buch von Tupetz die ruhmreichen Thaten österreichischer Heerführer, z. B. die Helden des Krieges vom Jahre 1809, Erzherzog Karl, Prinz Eugen etc., oder die Reformen Maria Theresia's. Man wird ihm daraus, sowie aus der flüchtigeren Behandlung mancher mehr localgeschichtlicher Ereignisse anderer Staaten, so wenig wie den genannten Büchern einen Vorwurf machen dürfen. Das Buch soll ja dem späteren Volksschullehrer, der gerade die glorreichen Thaten des Vaterlandes der Jugend besonders ausführlich erzählen muss, will er in ihrem Herzen die Anhänglichkeit an die Dynastie und das Heimatland kräftigen, eine Quelle der Belehrung sein und bleiben. Ein Schmuck und ein Beitrag zur Belebung des Wortes sind die 154 Bilder und die 19 Karten des Anhanges. Viele der ersteren sind dem Werke „Österreich-Ungarn in Wort und Bild“ entlehnt und sind keine Phantasiebilder. Die letzteren ersetzen einen historischen Atlas.

Es ist keine Frage, dass sich das Buch von Tupetz um seiner methodischen Vorzüge und auch um des Geistes willen, in dem es geschrieben ist, Freunde in den österreichischen Lehrerbildungsanstalten erwerben wird. W.

Spiefs und Berlet, Sächsische Geschichte in Biographien I. (5. Aufl.) Hildburghausen 1889, Kesselring.

Wir hatten schon wiederholt Gelegenheit, bei Besprechung von Geschichtsbüchern vergleichsweise auf Spieß-Berlets „Weltgeschichte in drei concentrischen Kreisen“ hinzuweisen. Das Buch ist eben einer von den wenigen originellen und sehr brauchbaren Lehrtexten unserer höheren Schulen. Dieses Urtheil verdient auch die Ergänzung zu jenem Werke, die für sächsische Schulen bestimmte „Geschichte Sachsens“ in zwei concentrischen Kreisen, die nach demselben Plane angelegt ist, wie das Hauptwerk: abgerundete, an charakteristischem Detail reiche Bilder; vorangestellt wird dem schlicht geschriebenen Texte eine Disposition, deren Theile (Schlagwörter) als Randnoten sich an den betreffenden Stellen des Textes wiederholen; in Fußnoten endlich wird die Lage der im Texte genannten Orte angegeben und Einzelheiten erläutert oder nachgetragen. Eine ganz vorzügliche Beigabe sind die S. 76—88 gegebenen Zusätze, die Geschichte des oberen Erzgebirges, insbesondere Annaberg betreffend. In der Weise wird die Geschichte des Landes mit der Localgeschichte zu deren beiderseitigem Vortheil am besten verbunden. W.

Ferd. Hirts Geographische Bildertafeln. III. Theil. 2. Abthlg.: Völkerkunde von Asien und Australien (300 Holzschnitte auf 27 Tafeln). Preis 6,50 Mk.; 3. Abthlg.: Völkerkunde von Afrika und Amerika (311 Holzschnitte auf 31 Tafeln). Preis 7 Mk. Breslau, Ferd. Hirt.

Mit der dritten Abtheilung des III. Theiles ist das Hirtsche Bilderwerk abgeschlossen. Es umfasst in den fünf Bänden: 142 Tafeln mit 1408 Holzschnitten, außerdem einen umfangreichen erläuternden Text. Welche Summe von geistiger Kraft ein solches Werk erforderte, ist jedem klar; vielleicht ahnt aber mancher nicht, welch große pecuniären Mittel die Herstellung in Anspruch nahm. Einige der Tafeln sollen dem Verleger bis 2000 Mark gekostet haben! Nun das Werk in so gediegener Weise abgeschlossen ist, sollte es auch von den Lehrern in der intensivsten Weise beim Unterricht, sowie beim Studium benutzt werden. Die zweite und dritte Abtheilung der „Völkerkunde“, die uns heute zur Besprechung vorliegen, verdienen dieses Interesse

ganz besonders, weil die dargestellten Objecte einer uns fern liegenden Welt entnommen sind, in die selbst die beste Beschreibung nur unvollkommen einführt. Wie anders wirkt ein Bild, wenn es, wie dies hier der Fall, nach einer Naturaufnahme gezeichnet ist, den Stempel des Unverfälschten und Objectiven an sich trägt! Das allein vermag die fremde Welt, so wie sie wirklich ist, uns nahe zu rücken und sie uns verständlich zu machen. Der erläuternde Text, der in der zweiten Abtheilung 16 Bogen, in der dritten Abtheilung $10^1/_2$ Bogen stark ist, braucht dann nur die Rolle des Cicerone zu übernehmen und unser Auge auf alles auf dem Bilde zu sehende charakteristische Detail hinzulenken. Eine Reihe von Mitarbeitern, die das betreffende Land und Volk aus Autopsie kennen gelernt haben, hat zu diesem Texte beigesteuert. — Der Reichthum an dargestellten Objecten in den genannten zwei Abtheilungen, sowie die Art der Auswahl dürfte am besten ersichtlich werden, wenn wir ein etwas ausführlicher behandeltes Beispiel bringen. Wir greifen aus der zweiten Abtheilung: „China“ heraus. Was stellen die Bogen dar? Die Tafel 100 führt Volkstypen und Erwerbsformen vor, und zwar in vierzehn Einzelbildern: Chinese, Chinesin (Brustbilder), Mandarin, chinesische Frauen, Kindergruppe, Mantschu-Frauen, Bauer vom Peiho, Mongolen, Eingeborene von Jünnan, Zurichtung des Reisfeldes, Reisernte, Ernte und Bearbeitung des Thees, Seidenweberei, Baumwollweberei. Die Tafel 101 stellt acht Bauten dar, nämlich: Straße in Canton, Brücke, Inneres eines Zimmers, Garten eines Vornehmen, Lösswohnung, Inneres eines Tempels, Tempelhof, die große Mauer. Die Tafel 102 gibt das Bild einer Schule, einer Theatervorstellung, Straßenscenen, verschiedene Strafarten, zwei Opiumraucher, dann Ansichten einer Hauptstraße im Pekinger Chinesenviertel, eines Stadttheiles in Nanking am Blauen Flusse mit Dschunken und schwimmenden Wohnungen auf dem Cantonflusse. Die Bildgröße ist 9:9 cm oder 18:11 cm. Berücksichtigt man nun, dass jedes der Straßenbilder bei der zuletzt genannten Größe auch noch Typen der verschiedenen Berufsarten nach allen ihren Eigenthümlichkeiten in Tracht, Beschäftigung etc. deutlich genug wiedergibt und dass ebenso auf anderen Bildern auch vielerlei untergeordnetes Detail sichtbar gemacht ist, das in größerem Maßstabe losgelöst von dem, wozu es gehört, nicht vorgeführt werden konnte, sollte der Umfang eines Handatlasses nicht überschritten werden, so begreift man die Befriedigung, die der Beschauer der Bilder ob des Reichthums an Anschauungsmaterial empfindet. Land und Leute von China stehen in kräftigen Zügen wie leibhaftig vor unserem Auge. Eine gleiche Anregung genießt man, man mag welches Bild auch immer aufschlagen. Besonders die Gruppenbilder sind außerordentlich packend und prägen sich wegen ihrer übersichtlichen Composition der Phantasie leicht ein. Man betrachte z. B. aus den Tafeln 126 und 127 in der dritten Abtheilung (Die Indianer Nordamerika's) etwa die Bilder: Der Kriegstanz der Sioux, der Medicinmann, eine Krankheit beschwörend, oder die Darstellung des Stammeszeichens bei den Pawnees: diese Bilder vergisst man nie mehr, auch wenn man sie nur einmal etwas eingehender besichtigt haben sollte.

Dass die beiden Abtheilungen der Bildertafeln auch insofern auf Vollständigkeit Anspruch machen, als sie nicht bloß die Eingeborenen, sondern auch die eingewanderten Weißen und die Kreuzungen in ihren Typen, Lebensgewohnheiten etc. bildlich wiedergeben, brauchen wir wol nicht erst ausdrücklich zu erwähnen. Wahre Prachtexemplare enthält auch in dieser Hinsicht das vortreffliche Werk. W.

Samuel Schillings Grundriss der Naturgeschichte. Erster Theil: Das Thierreich. Sechzehnte Bearbeitung besorgt von Prof. Dr. F. C. Noll, Oberlehrer am städtischen Gymnasium zu Frankfurt a. M., Herausgeber der Zeitschrift „Zoologischer Garten“. Mit 553 Abbildungen und einer Karte in Farbendruck. — Breslau 1889. Ferdinand Hirt, königl. Universitäts- und Verlagsbuchhandlung. 3,30 Mk.

Die Schillingschen Lehrbücher erfreuen sich seit jeher in der deutschen Schulliteratur eines großen und wolverdienten Rufes. Die Verlagshandlung

hält dieselben in den stetig erscheinenden Neuauflagen auf dem Standpunkte der sich weiter entwickelnden Wissenschaft. Auch die neue Auflage ist wieder ein sprechender Beweis dafür. Dass man in der Eintheilung des Buches bei dem erfahrungsgemäß Guten verbleibt und so an dem ursprünglichen Plane Schillings festhält, ist sehr anerkennenswert. So vor allem ist die Einleitung noch immer ein sehr übersichtlicher, vergleichender anatomischer Theil des Buches, welcher es in der Systematik leicht macht, durch Berufungen auf das Abgehandelte die Thierbeschreibungen recht kurz zu fassen. Dass manche für den Unterricht auf dieser Stufe ganz unbedeutende Thiergruppen ausgelassen wurden, ist nur zu loben. Die Detailbeschreibungen sind kurz und bündig und wie der allgemeine Theil durch zahlreiche theils anatomische, theils Totalbilder ausreichend unterstützt. Die geographische Verbreitung der Thiere und eine kleine Paläozoologie schließen das Buch ab. Wir wiederholen nur, dass das ganze Werk ein gutes Lernbuch ist, wenngleich im Detail manches wegen Mangels an Zeit in der Schule ausgelassen und dem Privatfleiße der Schüler überlassen werden muss. — Die Ausstattung ist in jeder Beziehung, besonders auch in Bezug auf die Größe des Druckes sehr lobenswert. C. R. R.

Dr. phil. Wilhelm Julius Behrens, Methodisches Lehrbuch der allgemeinen Botanik für höhere Lehranstalten. Nach dem neuesten Standpunkte der Wissenschaft. Vierte, durchgesehene Auflage. Mit vier analytischen Tabellen und zahlreichen Original-Abbildungen in 411 Figuren, vom Verfasser nach der Natur auf Holz gezeichnet. VIII u. 350 S. Braunschweig 1889, Harald Bruhn, Verlagsbuchhandlung für Naturwissenschaft und Medicin. 3,60 Mk.

Unter dem vielen, was auf dem Büchermarkte erscheint, ist das vorliegende ein wirklich vorzügliches Werk, mit überreichem Inhalte, der sich in Gestaltlehre, Systematik, Biologie, Anatomie und Physiologie und die Behandlung der niederen Pflanzen gliedert. Die Gestaltlehre bespricht, unterstützt von zahlreichen, höchst gelungenen Abbildungen, die äußere Form des Pflanzenkörpers in seinen Theilen. Die Systematik beginnt mit einer sehr detaillirten Diagrammatik, wie überhaupt die Durchschnitte der Blüten, um die Anordnung der Blütentheile recht deutlich sichtbar zu machen, in den Charakteristiken der einzelnen Pflanzenfamilien die erste Rolle spielen. Diese Systematik umfasst übrigens nur die höheren Pflanzen, die Monokotylen und Dikotylen; Detailbeschreibungen fehlen natürlich gänzlich. Die Krone des Werkes möchten wir die Biologie nennen, da sie sowol in dem Abschnitte von der Befruchtung als in denen von der Übertragung des Blütenstaubes durch den Wind und durch Thiere soviel des Interessanten und Belehrenden bietet, wie kein anderes derartiges Buch. Das Capitel, welches Beispiele für die Insectenbestäubung bei einigen Pflanzen anführt, ist höchst lesenswert. Auch im Capitel: „Verbreitungsmittel der Früchte und Samen“ sind höchst belehrende Erfahrungen zusammengetragen. Die Anatomie und Physiologie theilt sich in die Lehre von der Zelle, von den Geweben und die eigentliche Physiologie; in diesem Abschnitte möchten wir besonders auf die Besprechung und Abbildung der Apparate, welche die Lebensvorgänge in den Pflanzen erläutern, aufmerksam machen. Sie geben beim Selbststudium, und dieses scheint der Verfasser vor allem stets im Auge gehabt zu haben, Gelegenheit, durch eigene Versuche sich von der Wahrheit der aufgestellten Sätze zu überzeugen. Auch den niederen Pflanzen ist ein genügender Platz zugewiesen und dieselben sind ausreichend behandelt. Auffallend dürfte es manchem erscheinen, hier auch die Nacktsamer (Nadelhölzer und Zapfenpalmen) eingereiht zu finden. Es ist schade, dass nicht auch im Zusammenhange dem Werke ein Abschnitt über Pflanzengeographie und -Paläontologie angefügt ist; es würde dadurch noch vollkommener geworden sein. — Wir sind zwar in neuerer Zeit gewohnt, naturhistorische Werke in schöner Ausstattung zu erblicken, und die Herren Verleger wetteifern zum Nutzen der Wissenschaft in dieser Hinsicht miteinander; aber wir müssen gestehen, dass dieses Werk auch in dieser Beziehung uns als das vorzüglichste auf buchhändlerischem Gebiete erscheint. Verfasser

(durch seine selbstständigen Zeichnungen) und Verleger haben hierin das äußerste geleistet. Wenn wir daher dieses Buch allen Kreisen, die sich mit Botanik beschäftigen, auf das angelegentlichste empfehlen, so möge noch einmal wiederholt sein, dass insbesondere diejenigen, welche durch Selbststudium in die Geheimnisse der Pflanzenwelt eindringen wollen, in diesem Buche den Schlüssel finden, der ihnen in der angenehmsten Weise den Zutritt zu diesen Geheimnissen eröffnet. C. R. R.

Dr. Paul Wossidlo, Director des Realgymnasiums zu Tarnowitz, Leitfaden der Mineralogie und Geologie für höhere Lehranstalten. Mit 696 in den Text gedruckten Abbildungen und einer geologischen Karte in Buntdruck. VI u. 238 S. Berlin 1889, Weidmannsche Buchhandlung. 3 Mk.

Wir hatten schon Gelegenheit, über Lehrbücher desselben Verfassers uns sehr lobend zu äußern, und müssen uns in gleicher Weise auch über die vorliegende Mineralogie und Geologie aussprechen. Ein großer Theil des Buches ist der Krystallographie gewidmet, an einigen Stellen vielleicht sogar in einer Ausdehnung, die über das gewohnte Maß hinausgeht; dagegen ist den physikalischen Eigenschaften der Mineralien ein kleiner (aber ausreichender) Raum zugewiesen, und die chemischen Verhältnisse der Mineralien werden mit Bezugnahme auf den Umstand, dass unorganische Chemie ohnehin gelehrt wird, ganz kurz behandelt. Nach einem fast durchaus chemischen Systeme werden hierauf die wichtigsten Mineralien in ganz zutreffender Weise beschrieben. Die Geologie theilt sich in eine Petrographie mit recht eingehender Beschreibung der einzelnen Gesteine, welcher eine kurze Erläuterung der Structur und des Gefüges vorausgesandt ist. Gut behandelt ist ferner der Vulcanismus und die erdbildende Thätigkeit des Wassers; wol etwas kurz gefasst ist die geologische Thätigkeit des Thierreiches, die des Pflanzenreiches (Kohlenbildung) wird erst später im historischen Theile abgehandelt. Über Schichtung, Lagerung und Alter der Gesteine ist das Wissenswerte sehr übersichtlich in einem Abschnitte zusammengefasst. Die Erdformationen geben ein recht anschauliches Bild der Veränderungen in der Lithosphäre der Erde, der diesbezüglichen Thier- und Pflanzenwelt. Im ganzen Buche sind zahlreiche sehr gelungene Illustrationen vertheilt, die insbesondere in den geologischen Abschnitten theils durch Abbildungen von Dünnschliffen über die Structur der Gesteine Aufschluss geben, theils durch landschaftliche Bilder (fast ausschließlich aus Deutschland) sehr belehrend wirken. Auch die geologische Karte Mitteleuropas ist sehr instructiv. Sprachlich ist uns nur der Ausdruck „Feldspäthe“ als ungewöhnlich aufgefallen. Die Ausstattung des Buches ist geradezu vorzüglich zu nennen. Wir empfehlen daher das Buch nach jeder Richtung als ein sehr brauchbares Schulbuch und auch zur Selbstbelehrung. C. R. R.

Hilfsbuch für den Unterricht in der Naturgeschichte. Zum Zwecke der Vertiefung und Belebung des naturgeschichtlichen Unterrichtes bearbeitet von **A. Hummel**, Seminarlehrer. 6 Lieferungen à 4 Druckbogen à 60 Pf. Halle a. S. 1889, Verlag der Heynemannschen Buchdruckerei (F. Beyer).

Der Verfasser will in dem Werke, von welchem uns zwei Lieferungen vorliegen, keineswegs ein Schulbuch bieten, sondern eine für die Hand des Lehrers zum Selbststudium und zur Vorbereitung für den Unterricht bestimmte Bearbeitung der Naturgeschichte; für den Schüler, wenn er etwa das Buch zur Hand bekommt, soll es die Möglichkeit einer größeren Vertiefung in den Gegenstand leisten. Dieser Aufgabe entsprechen einerseits die reichen Details über Lebensweise, geographische Verbreitung etc. bei den einzelnen Thieren, sowie anderseits die Aufgaben, welche in Fußnoten für den Unterricht angegeben sind. Die Details sind zum Theile größeren Werken, wie Brehm, entnommen, theils stammen sie von Selbstbeobachtungen des Verfassers her. Auf die Anatomie der Thiere, z. B. ihren Skeletbau, ihre Zahnverhältnisse etc., hätte wol größere Rücksicht genommen werden sollen; auch ist die Systematik eine recht alte, denn in keinem neueren, insbesondere für Lehrer bestimmten Buche wird man die Beutelthiere nächst den Raubthieren, die Schnabelthiere bei den Fehlzähnern (sonst Zahnarme genannt), die Robben bei

den Wassersäugethieren vorfinden. Auch ist bei den Schnabelthieren vom Eierlegen nichts erwähnt, wodurch die Charakteristik der Säugethiere etwas alterirt wird. Dass in einem solchen Buche Abbildungen fehlen, ist zwar erklärlich, aber doch immerhin bedauerlich. Dessenungeachtet wird dieses Werk in den Kreisen, für die es bestimmt ist, Nutzen stiften. Wenn aber die Fortsetzungen in dem gleichen Maße der Ausdehnung gehalten sind (die zweite Lieferung schließt noch nicht die Vögel ab), so wird das Werk wol mit sechs Lieferungen für die ganze Naturgeschichte nicht sein Auslangen finden. Die Ausstattung ist gut. C. R. R.

Max Hübner, Lehrer in Breslau, Grundzüge der Physik. Ein Merk- und Wiederholungsbuch für Schüler mehrklassiger Volksschulen. Mit 100 Abbildungen. 100 S. Breslau 1889, Verlag von E. Morgenstern. 0,50 Mk.

Ein kleines Lehrbuch der Naturlehre, zu dem Zwecke abgefasst, um dem Schüler das Wiederholen des in der Schule Gelernten zu erleichtern. Diesem Zwecke entspricht die Form des Stoffes und vor allem die große Zahl von den einzelnen Paragraphen beigegebenen Wiederholungsfragen in vollkommen befriedigender Weise. Die Trennung des Stoffes in durch vorgesetzte Zahlen gekennzeichnete Gruppen ist recht gut. Die Ausstattung, besonders die Holzschnitte sind lobenswert zu nennen. C. R. R.

L. Knöpfl, Großherzogl. Reallehrer zu Oppenheim a. Rh., Methodischer Leitfaden der unorganischen Chemie. Inductive Einführung in das Verständnis chemischer Vorgänge unter Berücksichtigung der Thermochemie für höhere Lehranstalten. Oppenheim 1888. Verlag von Wilh. Traunmüller. VII u. 99 S. 1,20 Mk.

Ein für Unterclassen der Mittelschulen, an denen die Chemie als Separatgegenstand gepflegt wird, recht brauchbares Büchlein, da alles auf dem Versuche und der Erfahrung basirt. Die Auswahl ist eine umsichtige und gut beschränkte. Der Thermochemie ist ein großer Spielraum gegeben, mehr als sonst in Leitfäden. Die Gruppirung des Stoffes ergibt sich aus den folgenden Abschnittstiteln. Elemente, die binären Verbindungen, die chemische Theorie, die Zersetzung der binären Verbindungen, die Reductionen, die Wechselzersetzungen der Säuren, Basen und Salze, die wichtigsten Salze. Eingefügte Tabellen dienen sehr vortheilhaft für die Wiederholung und den Überblick der einzelnen Abschnitte. Dass gar keine Abbildungen vorkommen, ist wol ein Mangel; sonst ist die Ausstattung des Büchleins sehr gut. C. R. R.

Verantwortl. Redacteur Dr. Friedrich Dittes. Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

Die Sokratische Methode.

Von Dr. J. Böhme-Hamburg.

Jeder, der sich nach den verschiedenen Lehrarten umthut, hört auch von der Sokratischen Methode; über Sokrates selbst aber hört er meistens weniger Genaues und bildet sich gar zu leicht aus jener Methode ein abfälliges Urtheil über Sokrates, den Vater der erkenntnistheoretischen Philosophie.

Mancher, der den platonischen Sokrates bewundern lernte, erwartet vielleicht in der Sokratischen Methode einen besonders wertvollen Besitz der Pädagogik, in dieser Methode ein besonderes, ihm noch wenig bekanntes Verdienst jenes Philosophen. Doch beide, sowol der der Philosophie Beflissene, als auch der Jünger der Pädagogik, unterliegen einer Täuschung. Der Philosoph erwartet von der Methode zu viel, der Pädagog sieht in Sokrates zu wenig. Ich werde nun, um letzteres von dem Andenken des griechischen Weisen abzuwenden, zunächst kurz angeben, was man in der Pädagogik unter Sokratischer Methode zu verstehen pflegt, und dann demgegenüber die wirklich von Sokrates gehandhabte Methode in Umrissen zu zeichnen versuchen.

I. Pädagogischer Theil.

Der Unterrichtsstoff kann auf zwei Weisen dem Lernenden mitgetheilt werden: das einemal wird der Schüler durch Fragen zu Antworten geführt, die allmählich seinen Wissenskreis erweitern, das anderemal der zu einem Ganzen abgerundete Lernstoff in zusammenhängendem Vortrage gegeben. Die erstere Lehrart, die Frage- oder erotematische Methode, die auch als heuristische bezeichnet wird, weil sie den Schüler selbst das finden lässt, was er erkennen und lernen soll, wird von den einen die Sokratische, von den anderen die vorzugsweise katechetische Methode genannt. Man setzt also die Sokratische Methode gleich der katechetischen und bezieht damit alle Vorwürfe, die der katechetischen gemacht werden, auch auf die Sokratische Methode. Machen wir uns klar, was das zu bedeuten hat.

Unter *Κατήχησις* oder *Κατηχισμός* verstand man ursprünglich den für den Eintritt in die Kirchengemeinschaft vorbereitenden Unterricht

über die christlichen Glaubenslehren. Abgesehen von aller Methode verstand man also darunter den ersten christlichen Religionsunterricht. Mit dieser Katechetik scheint von vornherein die Sokratische Methode nichts zu thun zu haben; denn diese Katechetik bezeichnet einen gewissen Unterrichtsstoff, keine Methode.

Dennoch werden wir in des Sokrates Lehren Vergleichungspunkte mit einem ersten Religionsunterrichte finden, die vielleicht mit daran schuld gewesen sind, dass die Begriffe der Sokratik und Katechetik miteinander verschwammen. Sehr bald nämlich verwirrten sich diese beiden Begriffe in der Geschichte der Pädagogik. Wenn wirklich die Sokratische Methode ebenso wie die katechetische beide nichts anderes bedeuten als Fragemethode, so wird man leicht verleitet, diese Fragemethode auch da noch Sokratik zu nennen, wo höchstens die Bezeichnung Katechese berechtigt ist.

Die Fragemethode bietet nämlich durch die gegebenen Antworten dem geschickten Lehrer stets einen sicheren Einblick, eine unfehlbare Controle über das Verständnis des Schülers. Der Lehrende wird nicht eher Neues in den Kreis seiner Fragen hineinziehen, als bis er aus den auf seine Fragen gegebenen Antworten erkannt hat, dass das bisher von ihm Gegebene verstanden ist und eine feste Grundlage für einen glücklichen Weiterbau bieten kann. Unwillkürlich werden sich also an diejenigen Fragen, welche der Erweiterung der Kenntnisse dienen, solche anschließen, welche die Befestigung des Erkannten bezwecken. Nicht immer wird durch die Frage die Denkkraft in Thätigkeit gesetzt werden, sondern nur das Gedächtnis in Anspruch genommen, um das bereits durch das Denken Erworbene als festen Besitz zu erweisen. So ist es gekommen, dass man unter der katechetischen Methode wie Kant nur das Abfragen des Gelernten verstehen kann, wobei das selbstständige Denken des Gefragten höchstens nur dazu beansprucht wird, ihn durch Fragen zu neuer Gruppirung des bereits gedächtnismäßig Gelernten zu veranlassen, ihm verschiedene Gesichtspunkte zum Überblick über seinen Besitz zu geben. Setzt man also Katechetik und Sokratik einfach einander gleich, so würde auch diese Art der Bearbeitung des Lernstoffes zur Sokratischen Methode gehören. Kant freilich unterscheidet sehr scharf die als Abhören des Gelernten definirte Katechetik von der Sokratik; und von Raumer setzt dem Katechisiren das Sokratisiren realistischer Lehrer geradezu entgegen, welche vermeintlich angeborene religiöse Begriffe, wie Wolke im Philanthropinum, aus dem Kinde herausfragen wollen.

Wenn nun Sokrates auch weniger in den Verdacht kommen wird, Erfinder des Aufsagens und Abhörens gewesen zu sein, so ist die Gefahr desto größer, dass man ihn für denjenigen hält, der zuerst versucht habe, seinen Hörern gewisse Kenntnisse durch Fragen in den Mund zu legen und diese dann in ihren Antworten als Resultate ihres eigenen Denkens vorbringen zu lassen. Anstatt den Zögling von Stufe zu Stufe der Erkenntnis aufwärts zu führen, anstatt aus vielen einzelnen Fällen ihn Regeln abstrahiren zu lassen und so ein abschließendes allgemeines Urtheil vorzubereiten, nimmt der Lehrer gleich in seine Frage die schwierigsten Punkte der Untersuchung als erwiesen auf, vertauscht unbesehens Begriffe, die sich nicht decken, um schließlich bei dem Schüler den Glauben zu erwecken, dass er selbst die Schlusssätze und ihre Wahrheiten gefunden habe. Dieses Verfahren, die Antwort schon in die Frage zu legen, das Verfahren, den Gefragten zwischen einer Unmöglichkeit und der von dem Frager gewünschten, willkürlich herausgegriffenen Möglichkeit wählen zu lassen, dieses Verfahren, durch Zerhacken der Begriffe und Zerpflücken der Sätze den Schein einer Untersuchung hervorzurufen, die lediglich aus angeborenen Begriffen ihre Sätze entwickelte, diese Art der Katechetik, welche besonders im vorigen Jahrhundert die jungen Christen durch ihren logischen Schematismus unendlich gemartert hat, diese Methode wird nur zu leicht mit der Sokratik verwechselt.

Pestalozzi vergleicht einen solchen Katecheten mit einem Raubvogel, der Eier aus einem Neste holen will, worein noch keine gelegt sind. Der badische Kirchenrath Schwarz äußert sich in seiner Erziehungslehre über die Entartung des Katechisirens und Sokratisirens folgendermaßen: „Man kann es vermittelst der Katechisirkunst unglaublich weit bringen. Wir haben acht- bis zehnjährige Kinder gehört, welche von der Allmacht, von Recht und Pflicht Begriffe angeben, auflösen, erklären konnten, so dass man hierin ihren Verstand bewundern und alles für Entwickelung der Vernunft halten musste. Dass es aber Worte um Worte sind, und dass dieses sogenannte Erklären nichts anderes als eine Art Kopfrechnen ist, dass diese Wortmacherei eher mit einem blauen Dunst der ehemaligen Betrüger in der Goldmacherkunst verglichen als eine Belehrung im Christenthum genannt werden kann, braucht nicht weiter nachgewiesen zu werden.“ Der Hallenser Pädagog Niemeyer nennt, obgleich er den Wert der Katechetik und Sokratik zu schätzen versteht, das Katechisiren über abstracte Begriffe „ein papageiartiges Nachsprechen unverstandener Töne“; oft sei das Sokratisiren bei Kindern eine bloße Wort- und

Satzanalyse, ein Wiedergeben vorgesagter oder halb angedeuteter, unverstandener Redensarten.

Wenn wir die Vorwürfe hören, welche die Pädagogen mit Recht dieser Methode machen, so dürfte es wol der Mühe wert sein, zu untersuchen, ob Sokrates es verdient hat, dass sein Name mit einer derartigen Methode verknüpft wird, zu untersuchen, welche Art von Katechetik Sokratik genannt werden darf.

II. Philosophischer Theil.

Gehen wir also zu dem Philosophen, zu dem historischen Sokrates über. Welche Aussichten haben wir, ein wahres Bild von seiner Methode zu erhalten? Sokrates hat nichts Schriftliches hinterlassen. Er war kein Freund des Schreibens. Sobald er seine göttliche Sendung begriffen hatte, suchte er durch die lebendige Rede, durch seine ganze Persönlichkeit auf seine Mitbürger bessernd einzuwirken. Vom Bücherwissen dagegen hat er, obgleich er selbst alle bedeutenden Leistungen seines Volkes in der Literatur gelesen hatte, wiederholt seine Anhänger abgezogen. Von Sokrates selbst wissen wir also nichts über seine Methode.

Er scheint sich überhaupt nicht bewusst geworden zu sein, eine besondere Methode erfunden zu haben, denn sonst würde er sicher eine Techne, eine Art Methodenlehre, vielleicht mit großsprecherischem Titel, wie es seine Collegen, die Sophisten liebten, herausgegeben haben. Wenn aber auch Sokrates in der Verfolgung seines ethischen Zieles auf seine Methode kein besonderes Gewicht legte, sondern immer nur das eine im Auge hatte, die Selbsterkenntnis seiner Mitmenschen zu fördern, so war doch seinen Mitbürgern, vielen seiner langjährigen Freunde und Bewunderer weit eher die Methode und ihr jedesmaliger Augenblickserfolg erfassbar, als dass sie stets von demselben heiligen Streben des Sokrates erfüllt gewesen wären. Diese Methode ließ stets den Sokrates, so sehr er sich auch dagegen verwahrte, als den Weiseren erscheinen, indem sie die Unwissenheit des Mitunterredners erwies. Dieser Methode wegen kamen angehende Staatsmänner, wie Alkibiades und Kritias, zu Sokrates, deren Leben nichts von einem sittlich bessernden Einflusse des Sokrates bezeugt. Diese Methode suchten seine bedeutenden Anhänger sich anzueignen in dem Glauben, damit den Kern des Sokratischen Denkens zu gewinnen; diese Methode versuchten die großen Sophisten, der vielbewunderte, ehrwürdige Protagoras, der glänzende Alleswisser Hippias, der strebsame Euthydemos, anzuwenden, um ihrem lästigen Kritiker gleiches mit gleichem vergelten zu können. Diese Methode des Sokrates schien seinem größten

Schüler Plato so untrennbar mit der Untersuchung philosophischer Probleme verknüpft zu sein, dass er seine ganze Philosophie von ihren ersten Anfängen an bis zur höchsten Entwickelung der Ideenlehre dem Sokrates in den Mund legt. Selbst der trockene und nüchterne Historiker Xenophon gibt, wo er nur kann, die Lehren und Untersuchungen des Sokrates in Gesprächsform wieder, weil auch ihm die Untersuchungsweise, die Methode als untrennbar von der Sokratischen Ethik erschien.

Xenophon und Plato sind es fast ausschließlich, denen wir unsere Kunde von der Sokratischen Methode verdanken. Beide stimmen in ihren Mittheilungen über den Inhalt Sokratischer Lehren zwar wenig überein; wenn sie aber ihren Sokrates abweichende, zum Theil sich widersprechende Sätze in derselben Weise, nach gleicher Methode vortragen lassen, so haben wir den triftigsten Grund, diese Methode als historisch vollkommen beglaubigt anzusehen.

Obgleich in einem Aufsatze über die Sokratische Methode der Lehrgehalt unberücksichtigt bleiben kann, so will ich dennoch, um einer falschen Beurtheilung der weiter unten aus Plato und Xenophon gegebenen Beispiele vorzubeugen, kurz auf den Unterschied der Platonischen und Xenophonischen Überlieferung eingehen.

Die Verschiedenheit hierin wird theilweise durch die verschiedenen Zwecke erklärt, welche Xenophon in seinen Sokratischen Denkwürdigkeiten, Plato in seinen Dialogen verfolgte. Plato will ausgesprochen historisch nur in der Vertheidigungsrede, welche er den Sokrates vor Gericht halten lässt, und in seinem „Gastmahl“ sein; es wird aber niemand behaupten, dass er wirklich alles, was er seinem Sokrates in den Mund legt, als historisch beglaubigt angesehen wissen wollte. Wenn wirklich Sokrates alles das, was ihn Plato sprechen lässt, gedacht und in Worte gebracht hätte, so würde nicht Plato der Begründer des Idealismus sein, sondern Sokrates; es würde dann keine Platonische Philosophie, sondern nur eine Sokratische geben können. — Aber auch von Xenophon lässt sich eine durchaus treue Wiedergabe der Sokratischen Reden nicht mit Sicherheit behaupten. Sechs Jahre nach dem Tode des Sokrates verfasste er die Denkwürdigkeiten, und weder er selbst erwähnt etwas von benutzten Aufzeichnungen, noch hören wir von anderer Seite, dass er eigene Aufzeichnungen oder Notizen anderer Schüler des Sokrates benutzt hat. Solche Aufzeichnungen haben nämlich existirt; Plato erzählt verschiedentlich, dass Reden des Sokrates von seinen Schülern aufgezeichnet wurden. Jedoch wir wissen nicht, ob und wieweit Xenophon solche benutzt

hat. Auf jeden Fall musste er aber, um seinen Lehrer nachträglich zu vertheidigen, bei der Existenz solcher Aufzeichnungen die historische Treue nach Möglichkeit wahren, ebenso wie Plato in seinen verschiedenen polemischen Dialogen, die kurz vor und bald nach dem Tode des Sokrates verfasst wurden, sicherlich nicht allzuweit von dem allen bekannten Bilde abweichen durfte.

Der eigentlichen Widerlegung der bekannten dreifachen Anklage widmet Xenophon nur die drei ersten Capitel seiner Memorabilien, die vier Bücher gehören im übrigen ganz der Darstellung des Lebens und Lehrens des verehrten Meisters. Um den Athenern verständlich zu machen, eines wie praktischen und tüchtigen Bürgers sie sich durch des Sokrates Verurtheilung beraubt hätten, zeigt er überall, wie Sokrates seine Freunde und Schüler bei allem Handeln auf ihren wahren Nutzen hinzuweisen bedacht war. Leider hat die Person des Sokrates durch dieses Streben des Xenophon, sich möglichst populär auszudrücken, vielleicht aber auch durch die Xenophon selbst geläufige Denkweise das Aussehen eines etwas banausischen Nützlichkeitsphilosophen erhalten, der selbst Freundschaft, Gerechtigkeit nur durch den persönlichen Nutzen zu empfehlen weiß und sogar seinen Märtyrertod für die Wahrheit durch ganz nüchterne Erwägungen begründet. Wenn aber Xenophon auch vielfach nur in die äußere Schale der Sokratischen Philosophie eingedrungen ist, so hat er gerade in dieser Schale die Methode, das Handwerk des Sokrates kennen gelernt. Xenophon ist daher, trotz seiner etwas niedrigen Auffassung, für unsere Untersuchung ein vollwiegender Gewährsmann. —

Die Methode des Sokrates, so deuteten wir bereits oben an, ist völlig mit seiner Persönlichkeit verwachsen, in ihrer ganzen Eigenthümlichkeit bestimmt durch den eigenartigen Zweck, dessen Erreichung sich Sokrates zu seinem Lebensziel gesetzt hatte. Über die Erkenntnis seines Lebensberufes und die allmähliche Auffindung seiner Methode lässt Plato seinen Sokrates in der Apologie den Richtern ungefähr folgendes erzählen: Chairephon, ein Jugendgefährte des Sokrates, in Athen den meisten bekannt als kurz entschlossen zum entscheidenden Handeln, fragte in Delphi den Gott, ob einer weiser wäre als Sokrates, und erhielt zur Antwort, dass keiner weiser sei. Sokrates, der sich einer besonderen Weisheit nicht bewusst war, dem Gotte aber einen Irrthum nicht zutrauen konnte, ging mit sich zu Rathe, was dieser Ausspruch wol könne zu bedeuten haben. Lange blieb ihm der Sinn verborgen, bis er schließlich auf eine ganz eigenthümliche Art der Nachforschung verfiel. Bei jedem, der im Rufe der Weisheit stand,

suchte er durch Unterredung, durch Frage und Antwort, den Grad seiner Weisheit festzustellen. — Zunächst unterwarf er einen bedeutenden Staatsmann dieser Prüfung, um, wie er sagt, in ihm jemand kennen zu lernen, der weiser sei als er selbst, und dadurch den Orakelspruch zu widerlegen. Jener schien nun zwar vielen anderen, und vor allen Dingen sich selbst, weise zu sein, war es aber nicht und nahm es dem Sokrates sehr übel, als er ihn zu einer entsprechenden Selbsterkenntnis bringen wollte. Sokrates dagegen sagte sich: er so wenig wie ich wissen etwas Nennenswertes, ich bin ihm nur etwas dadurch überlegen, dass ich das, was ich nicht weiß, auch nicht zu wissen meine. Nach dieser Erfahrung suchte Sokrates andere Staatsmänner auf, die ihm weiser als jener erschienen. Aber gerade die berühmtesten, so fand er, waren am weitesten von wahrer Weisheit entfernt. Er wandte sich daher auf seiner Pilgerfahrt von den Politikern zu den Dichtern; diese wussten wie die Seher kaum, was sie, von einem inneren Zwange ihrer Natur getrieben, dichteten, verkündeten Weisheit, die ihnen selbst nicht zum Bewusstsein kam, hielten sich aber dennoch für die weisesten Leute. Auch diesen war also Sokrates durch die Erkenntnis seiner Unwissenheit überlegen. Nach den Dichtern suchte er die Handwerker auf. Sie wussten aus ihrem Handwerk viel Brauchbares mitzutheilen, aber sie glaubten dadurch sich auch berechtigt, in allen übrigen Fragen mitzusprechen. Wenn also der Gott recht behalten sollte, so musste der Irrthum, in welchem jene Handwerker sich befanden und von dem Sokrates sich freisprechen konnte, nämlich, dass sie etwas zu wissen glaubten, wo sie nichts wussten, so musste dieser Irrthum nach der Schätzung des Gottes so schwer wiegen, dass auch ihr fachmännisches Wissen dadurch als unbedeutend aufgewogen wurde.

Wenn es nun auch wahrscheinlich ist, dass Sokrates nicht erst durch jenen Orakelspruch veranlasst wurde, nach der wahren Weisheit zu suchen, sondern dass vielmehr Chairephon durch die täglichen Erfolge des Sokrates bewogen wurde, dem delphischen Orakel eine solche Frage über seinen Freund vorzulegen, so ist es sowol durch Platos als auch durch Xenophons Darstellungen außer allen Zweifel gestellt, dass Sokrates vom frühen Morgen bis zum späten Abend in den Ringschulen, beim Baden, mitten in dem regsten Verkehre des Marktlebens, bei Gastmählern, in dem reichen Hause eines Kallias ebenso wie in seiner eigenen dürftigen Hütte stets es verstand, Wissensdurstige sowol als Wissensstolze in ein Gespräch und eine Untersuchung zu verwickeln, welche die Unklarheit ihres Wissens, die Unfähigkeit,

wissenschaftlich zu denken, ans Licht brachte und jedem die Nothwendigkeit fühlbar machte, sich einer scharfen Begriffsbestimmung zu befleißigen. Von diesem Streben allein erfasst, vermied er es, sich an Staatsgeschäften zu betheiligen, und kümmerte sich wenig um seine Häuslichkeit. Rastlos umhergetrieben wie von einer fixen Idee, griff er auf, wen er nur fassen konnte, und verwickelte ihn durch Fragen, meistens gerade über diejenige Thätigkeit, welche der Betreffende als seinen Beruf betrieb, in derartige Widersprüche, dass der Gefragte sich und anderen, die vielleicht dabei waren, dem Sokrates gegenüber, wie ein Schulknabe vorkam. Mancher reiche Kaufmann, der maßgebend für die Börse war, mancher Staatsmann, dessen Ansichten bestimmend für die äußere Politik, mancher bewunderte Kriegsheld hatte vor Sokrates weichen müssen. So kam es bald, dass viele, die er lächerlich gemacht, ihn hassten, andere, die davon gehört, ihn mieden, junge, aufstrebende Kräfte ihn aufsuchten und bewunderten, um von ihm seine alles besiegende Dialektik, seine Methode zu lernen. Und so bedeutend war der Eindruck seiner Überlegenheit, dass er immer und immer wieder versichern muss, er wisse selbst über das, wonach er sich bei anderen erkundige, nichts, es sei nicht die Lust, andere niederzuargumentiren, sondern vielmehr einzig und allein der Trieb nach Wahrheit, der ihn zur Anwendung seiner vernichtenden Methode führte. — Je länger Sokrates seinen neuen Beruf ausübte, destomehr wurde er gefürchtet, desto schwerer wurde es für ihn, Mitunterredner zu finden, und es gehörte nicht wenig Geschick dazu, die Widerstrebenden doch endlich zu einer gemeinsamen Untersuchung mit ihm zu bewegen. Daher kam es, dass, wenn seine Methode zum Ziel hatte, die Nichtigkeit alles bis dahin erworbenen menschlichen Wissens nachzuweisen, dass sie als wichtigstes Kampfmittel verlangte eine große Unterredungskunst, die von ganz alltäglichen, absichtslos hingeworfenen Sätzen ausgehen konnte und doch schließlich ein festgesponnenes Netz über dem Opfer zusammenzog. Erst musste das Opfer gefangen werden, ehe es vernichtet wurde.

Wie schwer gelegentlich dem Sokrates das Fangen gemacht wurde, mit wie übergroßer Zuversicht aber anderseits auch Sokrates' Freunde den Sieg auf der Seite seiner Methode voraussahen, das zeigt Plato in seinem Protagoras, in welchem er uns ein wundervoll lebendiges und packendes Bild entwirft von einer Begegnung des Sokrates mit dem genannten Sophisten. Kaum ist Protagoras, der den Menschen für das Maß aller Dinge erklärte, auf seiner großen Gastspielreise durch die gebildete griechische Welt in Athen angekommen, als auch

schon Sokrates, geführt von einem jungen bildungsbedürftigen Manne, ihn aufsucht im Kreise anderer Sophisten, um ihn im Namen jenes jungen Mannes, der bei Protagoras Unterricht nehmen will, nach dem Ziele und den Resultaten seines Unterrichtes zu fragen. Es entspinnt sich eine Untersuchung über das Wesen der Tugend, die Protagoras nur widerwillig eingeht, die er durch glänzende Vorträge zu verdrängen sucht, um schließlich doch mit Sokrates einzuräumen, dass sie sich beide völlig unklar sind über das Wesen der Tugend und dass es nöthig sei, ihre ganze, mit aller Anstrengung geführte Untersuchung wieder von vorne zu beginnen. Dabei weiß sich Sokrates gelegentlich scheinbar so in Nachtheil zu setzen, versteht es derartig, im Sinne des Protagoras zu argumentiren, um ihn zu dem von ihm gewünschten Schlussergebnis zu bringen, dass noch heutigestags die ersten Plato-Forscher darüber streiten, welche Argumente Sokrates im Ernste, welche er nur ironisch zu seinem Kampfe verwendet hat.

Beide Seiten der Sokratischen Methode, das Herbeischaffen der Fesseln in Form allgemein zugestandener Sätze und die Knüpfung des Knotens, nämlich der Nachweis des Widerspruches im menschlichen Wissen, kommen in künstlerisch vollendeter Weise in diesem Dialoge des Plato zum Ausdruck. Aber gerade die Feinheit der Charakteristik, die hochdramatische Situation, die Vielseitigkeit, die gewandte, nie überhastete Beweglichkeit des griechischen Geistes, die geschmeidige Sprache zwingen mich davon abzusehen, einen genaueren Einblick zu geben. Nicht genug, dass überhaupt jede Übersetzung eines platonischen Dialoges nothwendig hinter dem Originale zurückbleibt, ein kurzer Überblick würde auch nicht im geringsten den eigenthümlichen Reiz ahnen lassen, mit dem gerade die Lectüre dieses Dialoges den Leser bestrickt. Ich wende mich daher zum nüchternen Historiker Xenophon, um ein Beispiel für die Art zu geben, wie Sokrates seine Methode handhabte.

Schon verschiedentlich hatte Sokrates von einem hübschen jungen Manne gehört, dem Euthydemos, der viele Schriften der Dichter und Weltweisen sammle und eifrig lese, durch ihr Studium sich weiser dünke als seine Altersgenossen und stark hoffe, sich einst durch Reden und Handeln in seiner Vaterstadt auszuzeichnen. Wegen seiner großen Jugend kam er noch nicht in die Volksversammlungen, sondern setzte sich, wenn ihn eine Versammlung besonders interessirte, in der Nähe des Versammlungsortes bei einer Sattlerwerkstatt nieder. Sokrates begab sich mit einigen seiner ständigen Gefährten ebenfalls dorthin und erklärte dort auf die Fragen eines seiner Begleiter in Gegenwart

des Euthydemos, dass es Thorheit sei zu glauben, Themistokles habe nur vermöge seiner natürlichen Gaben so hohes Ansehen im Staate erlangt; denn bei jedem Handwerk halte man persönliche Belehrung durch einen Meister für unumgänglich nothwendig; wie könnte dann einer ganz allein aus sich heraus fähig werden, das Wichtigste und Größte zu unternehmen, die Leitung eines Staatswesens? Als Sokrates zum zweitenmal sich scheinbar von ungefähr in jener Sattlerwerkstatt einstellte, um sich dem dort harrenden Euthydemos zu nähern, will sich dieser entfernen, doch hört er im Weggehen den Sokrates noch folgendes zu den Anwesenden sprechen: „Zweifellos wird einst dieser Euthydemos, wenn er das vorschriftsmäßige Alter erreicht hat, in öffentlicher Versammlung dem Staate seinen Rath nicht vorenthalten. Um für diese Zeit eine Einleitung zu haben, die beim Volke einschlägt, sucht er jetzt auf alle Weise den Verdacht zu vermeiden, als hätte er je von irgend einem etwas gelernt. Seine erste Rede wird beginnen: ‚Von niemand, ihr Athener, habe ich etwas gelernt, nicht nur habe ich stets vermieden, von einem anderen etwas zu lernen, sondern bin auch dem Schein eines solchen Lernens mit allem Eifer aus dem Wege gegangen. Dennoch will ich euch meine Gedanken vortragen, die mir so ganz aus mir selber kommen.‘ Gerade so würde natürlich auch ein Arzt, wenn er von der Stadt einen ärztlichen Auftrag bekommen wollte, sprechen: ‚Ich habe von niemandem die Heilkunde gelernt; nicht nur von einem Arzte etwas zu lernen habe ich stets vermieden, sondern sogar den Schein, diese Kunst überhaupt gelernt zu haben, geflohen. Ich werde aber jetzt mit eurer Gefahr zu lernen versuchen.‘ Ein andermal, als sie sich wieder trafen und Euthydemos schon eher aufmerkte auf das, was Sokrates sagte, sich aber wol hütete, etwas verlauten zu lassen, um sich durch sein Schweigen den Anschein der Besonnenheit zu geben, fing Sokrates an: „Es ist doch merkwürdig, warum die angehenden Zither- und Flötenspieler, warum einer, der reiten oder sonst etwas lernen will, warum diese fast unablässig sich üben, und zwar nicht für sich allein, sondern unter Anleitung der besten Meister; während doch einige, die einst in öffentlichen Stellungen reden und handeln sollen, glauben, ohne jede Vorbereitung und Übung ganz aus sich selbst heraus plötzlich einmal dazu fähig zu werden. Und dabei ist letzteres doch um so schwerer, je mehr sich bemühen, das gleiche Ziel zu erreichen, je weniger fähig sind, den Weg dorthin zu zeigen.“ Als nun Sokrates merkte, dass Euthydemos immer williger zuhörte, wenn er sich mit anderen über ähnliche Fragen unterhielt, ging er einst ganz allein in die Sattler-

werkstatt. Und richtig setzte sich bald Euthydemos zu ihm Ist es denn wahr, fing Sokrates an, dass du eine Sammlung hast von den Schriften weiser Männer? Du glaubst offenbar, dass Gold und Silber die Menschen nicht besser macht, dass aber einer, der eine Sammlung solcher Schriften besitzt, reich sei an Tugenden. Und Euthydemos freute sich über das Lob, das er zu hören glaubte. Zu welchem besonderen Zwecke, fragte nun Sokrates weiter, sammelst du diese Schriften? Worin willst du tüchtig werden? Willst du ein Arzt, ein Baumeister werden? Für beide gibt es Schriften in Menge. Oder willst du ein Geometer, ein Astrolog oder ein Rhapsode werden? Du sollst ja sämmtliche Gedichte des Homer besitzen. Alle diese Fragen verneinte Euthydemos; endlich gefragt, ob er tüchtig zu werden strebe als Bürger und Hausverwalter, fähig, einst ein Amt zu bekleiden, da bejaht er aus vollem Herzen, dass er diese Tugend zu erwerben strebe. Fürwahr, meint Sokrates, die schönste Art von Tüchtigkeit, eine königliche Kunst hast du dir zum Ziele gesetzt. Kannst du aber hierin tüchtig werden, ohne gerecht zu sein? Nein, meint Euthydemos, jedoch, ich bin so gerecht wie einer. Lass uns sehen! Die nun folgende Untersuchung ist zu lang, als dass ich sie hier wörtlich wiedergeben könnte; sie verläuft ganz in Frage und Antwort; ich werde nur kurz die von Schritt zu Schritt gewonnenen Sätze und Einwände verzeichnen, um einen Überblick über das Ganze zu gewinnen und zugleich Material zu sammeln zur Charakteristik von Sokrates' Lehr- und Beweismethode. Bis jetzt haben wir von dieser Methode folgende Verfahren kennen gelernt: Um dem Euthydemos den richtigen Weg für seine Ausbildung zu zeigen, wird er veranlasst, zu überlegen, ob Themistokles lediglich durch seine glücklichen Anlagen zum großen Staatsmann geworden sei; bei dieser Überlegung musste denn Euthydemos finden, dass Themistokles nicht durch Bücherwissen sein Ziel erreicht habe. Zweitens wird ihm die Erkenntnis folgender Regel nahe gelegt: jeder, der in einer Kunst tüchtig werden will, nimmt sich einen Meister und übt sich Tag und Nacht unter dessen Aufsicht. Die Unterordnung der Politik unter die auf diese Weise zu erlernenden Künste wird nur angedeutet, ebenso wie die Subsumtion des Euthydemos unter die Politiker; dagegen wird das Thörichte in Euthydemos' Verfahren dadurch gegeißelt, dass sein Verfahren auf eine bestimmte Kunst angewendet wird. Vom Beispiel, vom berühmten Muster, schritt die erziehende Unterweisung des Sokrates dazu, durch Induction aus vielen Fällen die Regel zu finden. Der Einzelne wurde durch diese Methode gezwungen, sich zu objectiviren und unter eine

Classe zu rubriciren, und gewann dadurch schon das Correctiv seiner Handlungsweise. Auf diesem Wege hat Sokrates fast alle seine ethischen Erfolge erzielt; er würde freilich allein durch die Methode nichts erreicht haben; die große Kunst bestand darin, derartige Schlüsse, Begriffsdefinitionen, allgemeine Regeln auf die harmloseste und ungezwungenste Weise unter tausenderlei Verkappungen zustandezubringen. Oft hat sich Sokrates mit dieser Art von Propädeutik begnügt; sie genügte auch vollkommen, wenn es nur galt, einem Mitbürger in seinen häuslichen und staatlichen Geschäften einen guten Rath zu geben; die Methode wirkte desto eher, je näher einem jeden die herangezogenen Beispiele standen. So müssen denn die einzelnen Gewerke, der Schiffer, der Reitersmann, der Jäger, die Sclaven, ja sogar die Hausthiere zu allerhand Vergleichen herhalten, und so häufig dreht sich scheinbar um diese Dinge das Gespräch, dass man Sokrates daraus glaubte einen Vorwurf machen zu können, dass er sich nur mit dem Alltäglichsten und Allergewöhnlichsten beschäftige. Nicht selten freilich geht des Sokrates Belehrung auch von Versen aus; doch damit machte er keine Ausnahme von seinem Princip, nur das allen Bekannte zu seinen Vergleichen heranzuziehen; die angeführten Verse waren nämlich in aller Mund. Wol aber hütete er sich, aus der Geometrie, Astronomie und anderen Wissenschaften etwas zu benutzen, was nicht directe Beziehung aufs tägliche Leben hatte. Obgleich er selbst so ziemlich alle nennenswerten Leistungen in diesen Wissenschaften kannte, warnten seine Unterweisungen geradezu vor derartigem Wissen. Der Form nach, so sahen wir oben, wird die Belehrung hauptsächlich durch den Vortrag des Sokrates erzielt. Viele von Xenophon gegebene Beispiele solcher ganz innerhalb bürgerlicher Grenzen gehaltener Gespräche sind zwar in Frage und Antwort gefasst, aber Frage und Antwort dienen nur dazu, dem Redner mit einem Ja zu bestätigen, dass der Zuhörer mit dem Vorgetragenen noch einverstanden ist. — Noch eine zweite Art der Belehrung lernten wir beim Euthydemos kennen. Er soll sagen, worin er tüchtig werden will. Sokrates legt ihm zur Auswahl den Arzt, den Baumeister, Geometer, Rhapsoden vor, endlich entscheidet sich Euthydemos dafür, ein tüchtiger Bürger und Beamter zu werden. Sokrates erschöpft also durch so und so viele zu verneinende Fragen den Inhalt eines Begriffes (hier des Begriffs der Tüchtigkeiten), um schließlich das Gewünschte als Rest allein übrig zu lassen. Diese Wahl- oder Entscheidungsfrage verlangt zur Beantwortung schon mehr Urtheil als das zustimmende Anhören eines Vortrages; beide Arten hat Sokrates sehr

häufig angewendet. Sokrates liebt es, besonders jüngeren Leuten durch Abscheidung der verschiedensten Fälle das Antworten zu erleichtern. Gehen wir jetzt zum Gespräch mit Euthydemos zurück.

Euthydemos hatte behauptet, ebenso gerecht zu sein wie irgend einer. Wie die Handwerker, erwidert darauf Sokrates, so können auch die Gerechten als solche von ihren Werken reden, ebenso auch die Ungerechten. Zu den Werken der Ungerechten gehört nun als ein Unrecht das Lügen, Betrügen, Stehlen, Berauben der Freiheit; der Gerechte aber darf nichts von dem sich zu schulden kommen lassen. Und doch, wendet Sokrates nach diesem Zugeständnis des Euthydemos ein, wenn nun ein Feldherr eine feindliche Stadt täuscht, sie bestiehlt und plündert, wenn er die Einwohner als Sclaven verkauft, so thut er doch recht daran? Also, verbessern wir unsere obige Behauptung, indem wir eine Beschränkung hinzufügen: die Freunde belügen, betrügen und berauben ist unrecht, den Feinden dasselbe thun ist recht. Aber, beginnt Sokrates von neuem, wenn ein Feldherr, um sein muthloses Heer wieder aufzurichten, diesem fälschlich mittheilt, dass Bundesgenossen kommen, wenn einer seinem Sohn, der Arznei nöthig hat, aber nicht nehmen will, diese durch Täuschung beibringt, oder wenn einer seinem verzweifelnden Freunde, der möglicherweise sich Gewalt anthut, das Schwert oder ähnliche gefährliche Gegenstände stiehlt und entreißt, so thut er damit doch recht. Man darf also die Freunde belügen, betrügen und bestehlen nicht immer unrecht nennen. Um diesen Widerspruch zu lösen, nimmt jetzt Sokrates einen Anlauf von einer anderen Seite. Wer handelt weniger recht, fragt er, einer, der seinen Freund absichtlich, oder einer, der ihn unabsichtlich, wider Willen täuscht? Einer, der absichtlich seinen Freunden Schaden zufügt, antwortet der ganz ängstlich gewordene Euthydemos.

Obgleich nun jeder damit die Auflösung des obigen Widerspruchs gegeben glaubt, dass nämlich der Wille eine Handlung zum Unrecht macht, so weiß doch Sokrates sofort durch ein neues Bedenken diese Erkenntnis aus dem Felde zu schlagen. Es gibt, führt er aus, eine Wissenschaft vom Gerechten, ebenso wie vom Lesen und Schreiben. Derjenige, der wider seinen Willen falsch schreibt und liest, ist ungeschulter als einer, der es mit Absicht thut, denn letzterer könnte, wenn er nur wollte, auch richtig lesen und schreiben. Ebenso muss also auch derjenige, welcher wider seinen Willen unrecht thut, auch ungerechter genannt werden als einer, der es mit Absicht betreibt. Euthydemos merkt nicht die unzulässige Parallele zwischen un-

geschult, das nur auf Erlerntes Bezug hat, und ungerecht, das mehr dem Gebiet des angeborenen Charakters, des Willens angehört, und sieht sich zum drittenmale gezwungen, einzuräumen, dass seine Definition unzureichend sei. Sokrates lässt ihn daher, indem er andeutet, dass Euthydemos wol die redliche Absicht habe, sich selbst auf folgende Weise sein Urtheil sprechen: Einer, der das Richtige sagen will und niemals über einen und denselben Punkt in seinen Aussagen sich gleich bleibt, sondern, um einen Weg zu bezeichnen, bald nach Osten, bald nach Westen weist, einen Schluss bald als allgemein giltig, bald als nur ganz speciell geltend bezeichnet, wie kommt dir ein solcher vor? Nun, als einer, der das nicht weiß, was er zu wissen glaubt. Weißt du aber, fährt Sokrates fort, dass gewisse Leute unfrei und ungebildet genannt werden? Ja, und zwar wegen ihrer Unwissenheit; aber nicht, weil sie vom Schmieden, Bauen, Riemenschneiden nichts verstehen, sondern weil sie nicht wissen, was schön, gut, was gerecht ist. Ganz niedergeschlagen über seine Unwissenheit klagt jetzt Euthydemos, dass er keinen anderen Weg wüsste, auf dem er zu besserer Einsicht gelangen könnte. Hast du, erwidert Sokrates, in Delphi am Tempel des Apollo das „Erkenne dich selbst“ gelesen und danach gehandelt? Euthydemos hat das immer als etwas ganz Selbstverständliches angesehen, dass man sich selbst kenne, doch jetzt muss er zugeben: es genügt nicht, wenn man seinen Namen kennt, man muss vielmehr sich selbst prüfen, wie einer, der ein Pferd kaufen will, untersucht, ob es störrisch oder lenksam, ob es stark oder schwach, ob es langsam oder schnell, kurz, wieweit es überhaupt den einzelnen Anforderungen entspricht. Einer, der auf diese Weise sich selbst kennen gelernt hat, zieht daraus den größten Vortheil. Durch das, was er versteht, verschafft er sich seine Bedürfnisse und hält sich von dem fern, dessen Unbekanntschaft ihm Gefahr bringen könnte. Nach seinen eigenen inneren Erfahrungen kann er andere besser beurtheilen und richtiger für seine Zwecke benutzen. Weil er stets erreicht, was er erstrebt, wird er von anderen geschätzt und geehrt, und jeder vertraut ihm gerne seine Sache an. Euthydemos, entschlossen, diese nützliche Selbsterkenntnis zu erwerben, vergisst die recht unangenehme Probe von Selbsterkenntnis, die er schon hat über sich ergehen lassen müssen, um möglichst bald alle Vortheile einzuernten. Wo, fragt er, muss ich mit der Selbsterkenntnis beginnen? Weißt du, beginnt jetzt Sokrates, was gut und schlecht ist? Euthydemos, der vorher nicht wusste, was gerecht sei, erklärt, er müsste ja schlechter und ungebildeter als ein Sclave sein, wenn er das nicht

wüsste. Von Sokrates aufgefordert, Gutes und Schlechtes aufzuzählen, hebt er an: Gesundheit ist ein Gut, etwas Gutes, Krankheit etwas Übles; ebenso ist alles, was zur ersteren führt, gut, alles, was die letztere zur Folge hat, schlecht. Ganz recht, meint Sokrates; wenn aber viele kräftige und gesunde Leute an einem unglücklichen Feldzuge, einer gefährlichen Seefahrt theilnehmen und dabei zugrunde gehen, andere aber infolge von Krankheit oder Schwäche zu Hause bleiben und sich dadurch das Leben erhalten, so hat doch jenen die Gesundheit geschadet, diesen die Krankheit genützt. Euthydemos entdeckt den logischen Fehler nicht, sondern nimmt einen ganz neuen Anlauf. Weisheit, meint er, ist doch zweifellos etwas Gutes. Weißt du nicht, entgegnet Sokrates, dass Dädalus wegen seiner Weisheit von Minos gefangen gesetzt wurde und ihm dienen musste, dass er auf der Flucht seinen Sohn verlor, indem nur seine Weisheit dem Sohn das Fliegen ermöglicht hatte; hast du nicht gehört, dass viele aus dem Staate des Großkönigs wegen ihrer Weisheit weichen müssen? Nun, meint Euthydemos, wenn auch die Weisheit nicht etwas Gutes ist, so ist es auf jeden Fall doch das Glücklichsein. Gewiss, wenn man es nicht aus zweifelhaft Gutem zusammensetzt. Nun sind wir aber nicht gegenstandslos glücklich, sondern freuen uns stets über ein bestimmtes Etwas, z. B. über Schönheit, Kraft, Reichthum, Ruhm; diese können aber sowol zum Nachtheil als zum Vortheil gereichen. Aber, wenn nicht einmal das Glücklichsein etwas Gutes ist, ruft Euthydemos, dann weiß ich nicht mehr, um was ich die Götter in meinen Gebeten bitten soll. Und das, entgegnet Sokrates, kommt nur daher, weil du dir all diese Dinge nicht gründlich überlegt hast, allzu sicher auf dein Wissen vertrauend.

Z. B. wenn du dich rüstest, in einer Demokratie ein Amt zu bekleiden, so musst du doch wissen, was eine Demokratie ist; zu diesem Zwecke musst du aber angeben können, was ein δῆμος, was ein Volk ist. Euthydemos versteht unter dem Volke die Armen und bezeichnet die Armen als diejenigen, welche nicht das Nöthige aufwenden können, während die Reichen mehr als genug haben. Aber er muss dem Sokrates bald einräumen, dass es Leute gibt, denen ganz wenig genügt, während andere mit vielem nicht auskommen, und bleibt, nun gefragt, welches die Armen wären, dem Sokrates die Antwort schuldig und hält es von nun an für das beste, zu schweigen. Ganz muthlos geworden, verachtete er sich und sein Wissen und glaubte nicht anders ein bedeutender Mann werden zu können, als durch das ständige Zusammenleben mit Sokrates.

Und bald hatte er dem Sokrates seine Methode abgelernt und that anderen, wie ihm von Sokrates gethan worden war. Sokrates aber, so berichtet Xenophon, verwirrte ihn nicht weiter, sondern zeigte ihm auf die einfältigste und deutlichste Weise, was er für wissenswert hielt. Dieses selbst gibt er nicht an, und wir müssen nach dem, was oben bereits dargestellt ist, den positiven Theil seiner Belehrung ganz in den Kreis bürgerlicher Pflichten verlegen. Die Hauptsache schien offenbar dem Sokratiker Xenophon mit dem negativen Resultat gethan zu sein, mit der Erkenntnis des Euthydemos, dass er bis jetzt nichts wisse, dass er seinem Wissen und Erkenntnisvermögen in keiner Weise trauen dürfe.

Ähnlich wie das von Xenophon berichtete Gespräch verlaufen die meisten der früheren Platonischen Dialoge, die eben wegen des engen Anschlusses an die Methode des Sokrates auch chronologisch den Lebzeiten des Sokrates möglichst nahe angesetzt werden. So z. B. fasst Sokrates im Lysis, der den Begriff der Freundschaft festsetzen will, das Resultat der gemeinschaftlichen Untersuchung folgendermaßen zusammen: „Weder die Geliebten noch die Liebenden, weder die Ähnlichen noch die Unähnlichen, weder die Guten noch die einander Verwandten, noch das übrige, was wir besprochen haben — denn bei der Menge ist's mir selbst nicht mehr genau erinnerlich — von allen diesen ist nichts gleich dem Befreundeten zu setzen, und ich weiß nichts Neues mehr vorzubringen.“ Im Charmides, der mit bedeutenderer Tiefe und Gründlichkeit vom Wissen des Wissens handelt, also von der eigentlichen Selbsterkenntnis und dem Selbstbewusstsein, erklärt ein begabter Jüngling, von nun an nicht von Sokrates' Seite weichen zu wollen, um die von ihm angeregten und in einen Knäuel von Widersprüchen verwickelten Fragen unter seiner Leitung selbstdenkend weiter zu erörtern.

Dieser Trieb zum selbstständigen Forschen, das war der positive Keim, den Sokrates eben durch sein destructives Verfahren zu pflanzen suchte.

Sokrates berührt nur in seinen Gesprächen das Richtige und lässt es in gleicher Reihe mit dem Falschen an dem Auge seines Mitunterredners vorüberziehen; mit köstlicher Ironie weiß er gelegentlich sich ganz in den Irrthum des anderen zu versetzen, um diesen nur ja alle Mühen des vergeblichen Suchens auskosten zu lassen. Wie er sich nicht scheut, den Schein eines Widerspruchs hervorzurufen, den er selbst wahrscheinlich leicht beseitigen kann, so erschüttert er die bestehende Meinung, auch wenn er selbst keine besser begründete

an ihre Stelle setzen kann. Er lässt sich in der Annahme seiner Vordersätze Ungenauigkeiten zuschulden kommen, subsumirt und setzt gleich, was nicht subsumirt, was nicht gleich gesetzt werden darf; alles nur, um durch die Verlegenheit, in die er andere brachte, diese zum scharf logischen Denken zu zwingen, mit diesen zur Auffindung der logischen Grundsätze hinzuarbeiten. Seine Widersprüche erzielt er meist dadurch, dass er mit Begriffen schaltet, als wären sie ein für allemal fest normirte Münze, die immer gleichen Wert und gleiche Bedeutung behielte. Er treibt seine Hörer dadurch zur Einsicht, dass alle allgemeinen Eigenschaften nur relativ gelten, dass es etwas absolut Gutes, etwas absolut Schönes nicht gibt. Sokrates wollte mit den Begriffen rechnen, es fehlte ihm aber die Maßeinheit. Direct erzielte seine Dialektik, indem sie durch Einwände jedem Begriff mehr und mehr von seiner Allgemeingiltigkeit nahm, scharfe Abgrenzung der Begriffe; indirect als nothwendig zu denkende Grundanschauung die Einsicht, dass alle Eigenschaften nur relativ gelten.

Erwägen wir nun, eine wie gewaltige Gedankenarbeit, welche Abstractionsfähigkeit zu dieser Einsicht gehört, so können wir keinen Augenblick zweifeln, dass die Sokratische Methode in ihrer innigen Verknüpfung mit ethischen Fragen in unseren Schulen nicht zur Anwendung kommen kann. Und wollten wir diese Methode vielleicht auch nur in den oberen Classen höherer Lehranstalten zur Anwendung bringen, so heißt es selbst von Primanern zu viel verlangen, wenn sie bei der Relativität aller Eigenschaften die ganze Dringlichkeit fühlen und erkennen sollen, mit der trotz aller logischen, begriffsmäßigen und somit zersetzenden Einsicht dennoch unser ganzes Leben, unsere gesammte praktische Moral nach einem absoluten Maße verlangt und schließlich die Existenz eines solchen Maßes sich in Kants Weise aus der Thatsache ableitet, dass es von allen als unentbehrlich gefordert wird. Zu dieser Erkenntnis können sich Primaner nicht durchringen. Sie lesen ja freilich auf dem Gymnasium gelegentlich die Sokratischen Denkwürdigkeiten und einen platonischen Dialog; aber wenn der grammatische Betrieb dieses Unterrichtes überhaupt ein Interesse am Gegenstande aufkommen lässt, so wird dies hervorgerufen durch die Freude an dem frischen, wechselreichen griechischen Leben, das diese Schriften wiederspiegeln. Dazu kommt noch, dass Sokrates selbst, besonders nach der Darstellung Xenophons, den wahren Nutzen meistens als Grundlage der ganzen Ethik zu betrachten scheint. Sollte man nun auch den Nutzen ganz objectiv, ganz allgemein fassen, diese Sokratische Methode, diese Art moralische Fragen zu behandeln könnte

gar zu leicht wie in jenen Zeiten eine die Gesellschaft gefährdende Sophistik fördern, die nicht den allgemeinen, sondern nur den persönlichen Nutzen im Auge hat.

Sokrates hat seine Nützlichkeitsbetrachtungen auch zum Beweise vom Dasein Gottes verwendet; die zweckmäßige Einrichtung des menschlichen Körpers, die ganz zum Besten des Menschen eingerichtete Natur waren ihm Beweise von der Fürsorge Gottes für die Menschen, und zwar von einer ganz persönlichen, jedem Einzelnen besonders gewidmeten Fürsorge, die z. B. zu Sokrates als sein *δαιμόνιον*, als seine innere Stimme sprach und auch durch allerhand Orakel sich verständlich machte. Wie Sokrates, so hat auch die Katechetik des vorigen Jahrhunderts mit Vorliebe den teleologischen Beweis für das Dasein Gottes den Schülern vordemonstrirt, und es ist wol möglich, dass das vorige Jahrhundert dadurch sich verleiten ließ, Sokratik und Katechetik miteinander zu vermischen.

Müssen wir also als Pädagogen davon absehen, die Sokratik in ihrem eigensten Gebiet anzuwenden, so könnte vielleicht die Form der Sokratischen Untersuchungen unsere Unterrichtsmethoden bereichern. Jedoch, wir müssen hier gleich von vornherein rundheraus sagen, Sokrates hat keine besondere Form in seiner Belehrung bevorzugt. Alle Wendungen, die das lebendige und bewegliche Gespräch eines Atheners durchmachen konnte, verwendete Sokrates, um zu seinem Ziel zu gelangen. Er kam von speciellen Fällen auf das Allgemeine, er schloss ebenso vom Allgemeinen auf das Specielle; Induction und Deduction wurden gleich häufig verwendet; Sokrates griff eine allgemeine Sentenz auf und schränkte sie durch specielle Fälle ein, er stellte das Resultat voran und bewies seine Richtigkeit auf analytischem Wege. Seine Begriffsdefinition ging von etymologischen Deutungen, von Dichterstellen, von der Rede des gewöhnlichen Volkes aus. Je nach dem Bildungsgrade seines Mitunterredners legte er mit der Frage zugleich die Antwort ihm in den Mund, oder begnügte sich mit einfachem Ja; er stellte so und so viele Fälle zur Auswahl oder forderte zu größeren selbstständigen Beobachtungen und Mittheilungen auf.

Wenn wir sonach in Betreff der Form von einer speciell Sokratischen Methode sprechen sollen, so können wir das Eigenthümliche derselben nur darin sehen, dass Erkenntnisse gesprächsweise gewonnen werden, dass nicht neues Wissensmaterial hinzugefügt, sondern bereits Vorhandenes geordnet und gesichtet wird. Aristoteles rühmt die Erfindung des Inductionsverfahrens als besonderes Verdienst des Sokrates, und so können wir vielleicht hierin das Eigenthümliche der Sokra-

tischen Methode suchen. Wir wenden die Induction ja auch häufig genug in unseren Schulen an, doch meistens mehr zum Schein, denn bei unserem überhasteten Sachunterricht, bei dem Streben, möglichst viel Positives zu geben, wird selten dem Schüler Zeit gelassen, wirklich das Bedürfnis nach einer allgemeinen Regel zu fühlen. Gerade das aber ist das Bildende der Sokratischen Methode, dass der Geist durch sie das Streben bekommt, Ordnung zu bringen in das Chaos der wechselnden Eindrücke des Tages. Sokrates lehrt nie, wie die Zwangspädagogen unserer Zeit, indem er ein bestimmtes Lernmaterial, ein Pensum, vorträgt, er bearbeitet nur bereits Wahrgenommenes und prüft es auf seine Berechtigung. Wol ließe sich eine derartige Behandlung eines bereits durchmessenen größeren Wissensgebietes denken. Doch dazu hat unser staatlicher Unterrichtsbetrieb keine Zeit, wo vom nothdürftig absolvirten Pensum zum neuen geeilt wird, um schließlich durch ein Schlussexamen der Welt zu zeigen, dass der betreffende angehende Mensch durch so und so viel Wissensgebiete hindurchgeschoben worden ist.

Sind wir nun bei der Mannigfaltigkeit der Sokratischen Redewendungen, bei dem Reichthum seiner Erfindung völlig außerstande, eine besondere Art des Beweises, einen bestimmten Weg der Darlegung als speciell sokratisch zu bezeichnen; gewinnen wir also die Überzeugung, dass die Sokratische Methode, welche die Schüler ihrem geliebten Meister ablernten, gar nicht in einer besonderen Gesprächsweise bestand, sondern dass zur genauen Begriffsbestimmung Fragen gestellt wurden, deren Gesammtheit zur Erkenntnis eines scheinbar unlöslichen Widerspruchs führte, so müssen wir eingestehen, dass die eigentliche Sokratische Methode nichts mit unserer heutigen Pädagogik zu thun hat. Und wollen wir anderseits unter Sokratischer Methode nicht mehr verstehen als die Fragemethode, so müssen wir uns sagen, dass Sokrates in der Anwendung von Frage und Antwort nie ein besonderes Verdienst seinerseits würde gesehen haben. Da er das Bücherwissen gering schätzte, weil es von der bürgerlichen Praxis zu weit entfernt lag, so konnte er nur mündlich wirken; wollte er durch seine Rede den lebendigen Geist des Atheners fesseln, wollte er durch sein Gespräch dessen Gedanken einen bestimmten Weg anweisen, so konnte es nur durch Fragen geschehen, die der Gefragte mit Leichtigkeit glaubte beantworten zu können.

Der Philosoph sieht sich also, um auf meine Einleitung zurückzukommen, getäuscht, wenn er in der Sokratischen Methode nichts weiter erkennt als die Fragemethode. Dagegen hoffe ich, ist es mir

einigermaßen gelungen, zu zeigen, wie einzig in ihrer Art die eigentliche Sokratik dasteht, welche mächtige und unumgänglich nothwendige Gedankenarbeit des griechischen Volkes sich in der Person des Sokrates verkörperte. Sokrates allein machte durch sein Ringen nach festen, klaren Begriffen dem Aristoteles es möglich, eine Logik zu schreiben, die für alle Zeiten unerschütterlich feststeht. Auch noch heutigestags ist das Studium der Sokratischen Gespräche eine Übungsschule zum logischen Denken, besonders wenn man versucht, die Fehler zu entdecken, die Sokrates macht, die Widersprüche zu lösen, in die er sich verwickelt; zugleich empfehlen sie sich als eine Vorschule für moralische und ethische Studien.

Über die Anfänge der sittlichen Entwickelung des Kindes.

Von Dr. M. Jahn-Leipzig.

Die Frage nach der sittlichen Entwickelung des Menschen erlangt für die Erziehung dadurch die größte Bedeutung, dass sie mit dem Zwecke und Ziele aller Pädagogik in engster Verbindung steht. Denn mag man das Ziel der Erziehung in der Bildung eines Charakters oder in der Heranbildung des Individuums zu einem brauchbaren Menschen suchen, oder mag man den Begriff der Tugend oder den der Pflicht oder den des höchsten Gutes in der Erziehung oben anstellen, oder will man den Zögling lehren, seine Zeit zu verstehen, nach Kräften zum Nutzen und Frommen aller zu leben, um dadurch auch seine eigene Glückseligkeit am sichersten zu fördern: überall wird die Frage nach der sittlichen Entwickelung des Menschen mit im Spiele sein.

Neben dieser Wichtigkeit ist der Gegenstand aber auch zugleich durch seine Schwierigkeit und durch die Größe seines Umfanges ausgezeichnet, so dass er nicht nur Erfahrung und Leben beherrscht, sondern auch zu den schwierigsten Problemen der Philosophie gehört, wie auch Herbart in Bezug hierauf richtig bemerkt, indem er sagt, dass die erste und wichtigste aller Fragen, welche der Mensch für sich, für andere, für den Staat, für die Welt, ja sogar in Hinsicht auf Vorsehung und Erlösung aufwerfen könne, die nach der Möglichkeit des Besserwerdens sei. Um nun die sittliche Entwickelung richtig verstehen und in dieselbe erzieherisch naturgemäß eingreifen zu können, ist es sicherlich von Bedeutung, dass man schon den Anfängen dieser Entwickelung genauer nachspürt.

Wenn wir die Entwickelung eines Kindes von den ersten Tagen der Geburt an verfolgen, so werden wir bemerken, dass das Kind in den ersten Wochen und Monaten keine Spur von einem sittlichen Bewusstsein zeigt; anders aber ist es, wenn wir das Kind im Alter von ein oder zwei Jahren beobachten: da sind deutliche Spuren von dem, was man eine Äußerung des sittlichen Verhaltens, des sittlichen Gewissens nennt, schon vorhanden. Nun ist es doch sicherlich inter-

essant, nachzuforschen, wo und wann die ersten Keime des sittlichen Bewusstseins sich im Kinde zeigen, und unter welchen Bedingungen sie hervortreten. Denn die Zeit, in welcher man von angebornen Begriffen und Ideen sprach, ist vorüber; für uns gilt vielmehr der Satz der Causalität auch auf geistigem Gebiete, dass nichts geschieht, was nicht als eine Wirkung von Ursachen und Bedingungen angesehen werden muss, dass mithin nichts unvermittelt erscheint, das Neue sich immer auf das Alte stützt. Natura non facit saltus.

Was ist nun im Kinde vorhanden, ehe die ersten Keime des sittlichen Bewusstseins hervortreten? Wir sagen, es ist zuerst mit den Sinnen thätig oder lebt im einfachen Empfindungsbewusstsein. Das Kind in der Wiege schlägt die Augen auf und hat die Empfindung des gelben Lampenlichtes, welches in einem bestimmten Stärkegrade und je nach dem Stärkegrad mit einem angenehmen oder unangenehmen Gefühl verbunden vorhanden ist. Ähnlich verhält es sich, wenn das Kind die Muttermilch genießt oder Schmerz empfindet: immer handelt es sich um eine gewisse Empfindungsqualität, einen bestimmten Intensitätsgrad und einen bestimmten Gefühlston — aber auch nichts weiter wird das Bewusstsein erfüllen. Noch weiß das Kind nicht, dass der Lichtstrahl von der Lampe, die Milch von der Mutter kommt, dass der Schmerz von einer bestimmten Körperstelle ausgeht.

Bald aber schreitet das Kind in der Entwickelung weiter fort. Es fängt an, die Empfindungen an bestimmte Stellen des Körpers oder in die Außenwelt zu verlegen. Das zeigt sich, wenn es die Gegenstände mit den Augen verfolgt, oder wenn es verwundert die eigenen Hände betrachtet und gegenseitig erfasst. Die Psychologie nennt diese Vorgänge das Figuriren, Projiciren und Localisiren, ohne allerdings weitere Aufschlüsse über den Verlauf dieser Vorgänge geben zu können; es ist und bleibt immerhin räthselhaft, wie der Mensch dazu gelangt, das innerlich Empfundene als etwas Extensives vorzustellen. Hier haben wir es jedoch mit diesen Vorgängen nur so weit zu thun, als sie für die sittliche Entwickelung von Wichtigkeit sind, die Vorstufe derselben bilden. Denn das Kind projicirt nicht nur die Licht- und Schalleindrücke der Mutter — abgesehen von den vielen anderen Gegenständen der Umgebung — und gelangt so zum Bilde derselben, sondern das Kind überträgt auch auf dieses Bild alle die angenehmen Gefühle, die von der Mutter ausgehen, und in deren Gegenwart dem Kinde zutheil werden. In dem Bilde der Mutter verknüpfen sich im Kinde die vielfachen Gefühle des Angenehmen, so dass, da diese Gefühle auch in der Erinnerung des Kindes erscheinen,

schon die bloße Gegenwart der Mutter das Kind freudig erregt, daher also das heitere Gesicht des halbjährigen Kindes, welches im Bettchen liegt, sobald sich die Mutter naht. Hier zeigt sich aber nun schon die erste psychische Bedingung, unter welcher das Kind zu neuen Gefühlen geführt wird. Sie besteht darin, dass das Kind die Gefühle des Angenehmen, welche es in sich erlebt, zugleich mit der Person verknüpft, von welcher sie ausgegangen sind oder ausgegangen zu sein scheinen, so dass die Gegenwart oder die Erinnerung dieser Person auch die Erinnerung des Angenehmen mit sich führt. Dabei finden in der Seele weitere Zusammenfassungen und Übertragungen statt, wobei neue Gefühle und vielfach auch neue Vorstellungen zum Vorschein kommen. Denn es wird niemand behaupten, dass das freudige Gefühl, welches das Kind beim Anblick der Mutter ergreift, vollständig gleich sei dem sinnlichangenehmen Gefühle beim Genuss der Milch oder desjenigen beim warmen Wasserbad; wir haben ein Gefühl, das wol durch sinnliche Gefühle veranlasst wurde, aber übergegangen ist zu einem Gefühle von Person zur Person, und welches zugleich die erste Stufe bildet für die Gefühle der Anhänglichkeit, Liebe und Treue, welche schließlich Mutter und Kind verbinden.

Die Entwickelung geht aber hier noch ein Stück weiter. Das Kind bekommt bald auch ein Bild seines eigenen Körpers. In diesen und in dessen Organe verlegt es das, was sie thun, und was mit ihnen geschieht. Hierbei findet ebenfalls sehr bald eine Übertragung und weitere Vergeistigung der Außenwelt statt. Alles das nämlich, was dem Kinde geschieht und ihm Schmerzen und Freude bereitet, eben diese Schmerzen und Freude legt es zugleich auch in andere Personen und Dinge, wenn mit diesen ähnlich verfahren wird. Das Kind hält den Tisch, an welchen es sich gestoßen, oder die Nadel, mit welcher es sich gestochen, für den Thäter. Es meint auch, die Puppe könne Schmerz empfinden und an der Freude theilnehmen. Das Weinen der Mutter ist dem Kinde ein Zeichen des Schmerzes, weil, wenn es selbst Schmerz empfindet, ebenfalls weint. In solchen Übertragungen macht das Kind ohne Wissen und Wollen außerordentlich schnell Fortschritte, und bald lernt es nicht nur den Ausdruck des Schmerzes und der Freude in eines anderen Gesicht, sondern auch den strafenden Blick, den Ausdruck liebevoller Zuneigung und belobender Zustimmung der Eltern kennen und unterscheiden. So wird es erklärlich, wie die lebhafte Erinnerung und das lebhafte Zusammenspiel solcher Erlebnisse die Gefühle der Theilnahme und

Liebe, dann auch der Achtung, der Furcht hervorrufen, und wie es überhaupt möglich ist, dass der Mensch zu der anfangs allerdings nur dunklen Vorstellung gelangt, dass es Mitmenschen gibt, die ebenso wie er Schmerz und Freude, Zuneigung und Abneigung, Wünsche und Begehrungen in sich tragen. — In einer kurzen Abhandlung ist es nun nicht möglich, die Richtigkeit des Gesagten in allen Einzelheiten durch Beispiele zu belegen; sie soll vielmehr dazu auffordern, die Kinder auch nach dieser Seite hin genauer zu beobachten. Es kann jedoch als eine allgemeine Thatsache bezeichnet werden, und dieselbe tritt schon im frühen Kindesalter hervor, dass der Mensch nicht gleichgiltig seinen Nebenmenschen gegenübersteht, dass eine natürliche Empfänglichkeit seiner Seele, welche psychologisch zunächst durch Übertragung sinnlicher Gefühle zu erklären ist, ihn veranlasst, theilzunehmen an dem Glücke oder Unglücke seiner Brüder. Im letzteren Falle reden wir insbesondere von Mitleid und Mitfreude, von Mitgefühlen oder sympathetischen Gefühlen, mit welchen Ausdrücken man also die Theilnahme an fremdem Wol und Wehe bezeichnet, dieses so empfindet, als wäre es einem selbst geschehen. Wie schon erwähnt, entsteht die Theilnahme zuerst, wenn das Kind die freud- und schmerzvollen Gemüthsbewegungen in Ausdrucksbewegungen sieht; sie wird aber verstärkt, sobald die Ursache des Kummers bekannt wird, daher immer die Frage: Was fehlt dir? Später genügt es jedoch schon, das fremde Elend in lebhaften Zügen zu schildern, und je leichter in einem Kinde die Phantasie erregt werden kann, um so lebhafter erscheinen dann die Mitgefühle, so dass oft infolge lebhafter Erzählung der Mitfühlende in weit höherem Grade erregt ist als der, dem die Sympathie gilt.

In der Thatsache der Vergeistigung der Außenwelt wurzelt sonach das Verhalten des Menschen zum Menschen; hier liegt die erste Bedingung zur sittlichen Entwickelung, besonders zur Entwickelung der sympathetischen Gefühle. Als nothwendige Vorbedingung dieser Gefühle sind die sinnlichen Gefühle zu bezeichnen, ohne jedoch diese mit jenen zu identificiren. Allerdings kehrt eine Eigenthümlichkeit der sinnlichen Gefühle hier wieder; auch die sittlichen Gefühle bewegen sich zwischen Gegensätzen. Wie wir dort das sinnlich Angenehme und sinnlich Unangenehme unterscheiden, so redet man hier von der Wonne des Mitgefühls und von der Hässlichkeit des Neides, von der Lust beim Recht und vom Leid beim Unrecht. Diese Eigenthümlichkeit der Gefühle, sich in Gegensätzen zu bewegen, ist jedoch allen Gefühlszuständen eigen und muss als eine nicht weiter

erklärbare Grundeigenschaft dieser Seelenzustände angesehen werden. Diese eine psychische Bedingung genügt jedoch nicht, um das Hervortreten des Ethischen in seiner Mannigfaltigkeit zu erklären. Im Alter von 3—4 Jahren schon zeigt das Kind eine andere Eigenthümlichkeit; wir bemerken, wie es das Tuch, den Lappen nimmt, um mit demselben genau so thätig zu sein wie die Mutter. Etwas später will der Knabe auch schon des Vaters Stock und Hut in entsprechender Weise verwenden, er macht die Körperbewegungen und Gesichtszüge der Erwachsenen nach, und auch die in der Familie herrschenden Gewohnheiten und Sitten bleiben auf diese Weise dem Kinde nicht fremd, sondern gehen auf dasselbe über. Wir haben es in allen diesen Fällen mit Nachahmungen zu thun. In denselben begegnet uns eine neue, höchst interessante Gruppe von psychologischen Vorgängen, so dass man sich wundern möchte, dass in den Lehrbüchern so wenig darauf eingegangen wird. Bei einer Nachahmung wird das vom Kinde Wahrgenommene nicht nur bewusst, sondern wirkt auch auf den Muskelapparat, und zwar in der Weise, dass das Gesehene von den entsprechenden Körpertheilen, und zwar oft in wunderbarer Vollständigkeit wiederholt wird. Der Vorgang lässt sich so zwar leicht beschreiben, aber doch nicht weiter erklären und begreifen. Dadurch kann jedoch die Wichtigkeit der Nachahmung nicht verringert werden. Wenn wir die Entwickelung des Kindes in Betracht ziehen, so beruht auf der Nachahmung nicht nur das Spiel, sondern auch der größte Theil aller übrigen körperlichen Bethätigung; ja auch für das ganze spätere Leben ist die Nachahmung außerordentlich wirksam.

Das Eigenthümliche der Nachahmung besteht mit darin, dass sie zunächst ein rein mechanischer Vorgang ist; denn das Kind denkt sich dabei zunächst gar nichts; des Zweckes einer Thätigkeit oder des Sinnes eines Familienbrauches ist es sich gar nicht bewusst. Darum wird von ihm das Schlechte ebenso nachgeahmt wie das Rechte. Aber doch kann auch hier eine Fortbildung zum Vollkommeneren bald stattfinden. Das geschieht dadurch, dass eine Beurtheilung des kindlichen Verhaltens durch die Eltern und durch andere Erwachsene eintritt; die freundliche Zustimmung oder der ernste Blick, die Ermahnung und das Verbot oder die bestimmte Strafe der Eltern führen das Kind dahin, das Richtige vom Falschen unterscheiden zu lernen. Auch hier ist wieder das sinnliche Gefühl mit thätig. Freude oder Furcht in der Erinnerung bei dieser oder jener Nachahmung wirkt in bestimmter Weise auf die Thätigkeit ein, so dass eine Regelung des Benehmens und Betragens des Kindes all-

mählich eintritt. Dabei macht sich nun der Fortschritt nach der Seite des sittlichen Bewusstseins mit geltend. Das Kind bekommt ein dunkles Gefühl für das Richtige und Falsche, für das Erlaubte und Verbotene, für das Lobens- und Tadelnswerte, für das Schickliche und Nichtschickliche. Wir können so schließlich sagen, dass die Nachahmung für die sittliche Ausbildung im besonderen die Bedeutung hat, dass das Kind gewöhnlich bei der rein mechanischen Thätigkeit des Nachahmens nicht stehen bleibt, sondern dass es theils durch weitere Beeinflussung der Erwachsenen, theils von selbst zu Gefühlen und Gedanken geführt wird, welche zum Gebiet des Ethischen gehörig zu betrachten sind.

Nun ist es nothwendig, noch auf eine dritte wichtige Bedingung des Hervortretens sittlicher Gefühle aufmerksam zu machen. Viele Handlungen des Menschen und verschiedenes im Verkehr der Menschen Wahrgenommenes wirkt nicht in der Weise, dass von seiten des Kindes eine Nachahmung erfolgt, die oft auch gar nicht erfolgen kann. Ein Knabe befindet sich z. B., mit seinen Spielsachen beschäftigt, allein im Zimmer; da sieht ein fremdes Gesicht zur Thür herein; gleich, so sagen wir, erschrickt das Kind, es will sich verstecken und fängt wol gar an zu weinen. Oder wir bemerken, wie das Kind, der Erinnerung des angenehmen Geschmackes folgend, nach der süßen Frucht im Korbe der Verkäuferin greift, die Hand aber schnell wieder sinken lässt, wenn es die dabei stehende Person wahrnimmt. Oder Knaben spielen auf der Straße; da wird ihnen von fremder Hand das Spielzeug weggenommen; nach kurzem Staunen sehen wir die Knaben in neuer Unruhe, sie laufen dem Übelthäter nach, und die Schlägerei ist fertig. In diesen und ähnlichen Fällen haben wir uns den psychischen Verlauf in der Weise zu denken, dass im Bewusstsein der Kinder gleichmäßig und ruhig eine Anzahl Vorstellungen und Gefühle abläuft, wobei sich die Kinder sichtlich wolbefinden. Das Wahrnehmungsbild des fremden Gesichtes passt nun nicht in diesen Vorstellungslauf, wirkt aber doch, indem es die Vorstellungen zerreißt, sie in Aufruhr versetzt und die ruhig dahinfließenden Vorstellungen gewaltsam zurückdrängt. Es hat, wie wir sagen, eine Gemüthsbewegung oder Gemüthserschütterung, ein Affect, stattgefunden. In diesem Falle wird nicht nur das Gemüth verändert und der Körper in Mitleidenschaft gezogen, die entstandene Leere des Bewusstseins wird sehr oft durch andere wertvolle Bewusstseinsinhalte ausgefüllt, welche aus dem Innern auftauchen. Das erste, was sich gewöhnlich bemerklich macht, ist das Staunen; daran aber

können sich nach der Beschaffenheit des Wahrgenommenen und nach der Intensität des Eindrucks besondere Gefühle und Gedanken anschließen, und hier haben wir nun die Stelle, wo die Affecte auch für die sittliche Entwickelung von Bedeutung sind. Denn auch sittlich wertvolle Gefühle befinden sich unter den neuen Bewusstseinsinhalten, wie das Gefühl vor dem Großen und Majestätischen, das Gefühl der Achtung, das der Furcht und der eigenen Nichtigkeit, der Scham und Reue, besonders pflegen die Gefühle des Rechtes von Affecten auszugehen bei Verletzung des Rechtes durch grobes Unrecht. Muth und Feigheit, Ausdauer und Erschlaffung, Siegen und Unterliegen lernt der Mensch beim Affecte kennen, und käme es unter den Kindern und unter den Menschen überhaupt nie zu einem Streite, so würde das Gefühl für Wahrheit und Lüge, Recht und Unrecht nicht zum Bewusstsein gelangen.

Die Vergeistigung der Außenwelt, die Nachahmung und der Affect erscheinen sonach als diejenigen psychischen Bedingungen, unter denen das Sittliche, insbesondere sittliche Gefühle im Menschen geweckt werden können. Wir unterlassen hierbei zu versuchen, für diese Vorgänge eine höhere Einheit zu finden, wie wir umgekehrt nicht weiter nachforschen, ob die Zahl derselben nicht zu vermehren sei.

Sind dieses nun innere psychische Bedingungen für das Hervortreten des Ethischen, so können im Gegensatz hierzu auch äußere Bedingungen unterschieden werden. Denn wie die Seele überhaupt erst durch Einflüsse von außen zur Thätigkeit erwacht, so müssen auch in den beschriebenen Fällen gewisse äußere Bedingungen erfüllt sein, sollen die erwähnten Thätigkeiten in Gang kommen. Das wird aber dann geschehen, wenn der Mensch in Gemeinschaft mit anderen gebracht wird. Ein Mensch ist kein Mensch. Wollte man ein Kind isolirt von allem menschlichen Umgange aufwachsen lassen, so würden auch alle äußeren Bedingungen fehlen, welche das Innere in Wirksamkeit versetzen können. Die ethischen Gefühle wurzeln im gesellschaftlichen Dasein des Menschen; sie sind socialer Art. Soll ein menschliches Wesen Theilnahme am Schmerz und an der Freude seiner Mitmenschen, Achtung und Liebe, Recht und Unrecht fühlen und kennen lernen, so kann das nur geschehen, indem es sich betheiligt an den Ereignissen und Handlungen des Menschen, dass der Einzelne von den Aufgaben, Verhältnissen und Angelegenheiten der Gesammtheit berührt wird.

Das Ergebnis der sittlichen Entwickelung in ihren Anfängen sind

sittliche Gefühle, welche bei den verschiedensten Anlässen nach den verschiedensten Richtungen hervortreten. Das Kind zeigt bekanntlich sehr bald, besonders wenn es in geeigneter Weise erzogen wird, ein feines Gefühl für die Unterschiede des eigenen Verhaltens und das anderer Personen, und diese Gefühle haben trotz ihrer dunklen Form die Eigenthümlichkeit, sich in sittliche Normen umzusetzen, das Kind anzutreiben, das Rechte und Gute zu thun. Das reiche Gebiet der sittlichen Gefühle finden wir auch in der Sprache wieder, wenn hier z. B. unterschieden wird Mitleid, Mitfreude, Theilnahme, Neigung, Liebe, Selbstlosigkeit, Selbstverleugnung u. s. w. Aber doch zeigt schon diese Reihe, dass es nicht leicht ist, in die Bezeichnungen, welche die Sprache besitzt, Ordnung zu bringen, weil ein und derselbe Ausdruck für mehrere Formen im Gebrauch ist, und weil die in Frage kommenden Gefühle leicht ineinander überlaufen und einem klaren Bewusstsein nicht standhalten. Bei den sittlichen Gefühlen soll deswegen schon der Mensch nicht stehen bleiben; die sittlichen Gefühle haben außerdem die Eigenschaften der anderen Gefühle, dass sie bald wieder verklingen und bei vielfacher Wiederholung sich abschwächen; sie müssen zu klaren Vorstellungen erhoben, Urtheile und Begriffe aus ihnen gebildet werden. Dies weiter zu verfolgen, ist aber hier nicht unsere Aufgabe. Ebenso haben wir ganz unterlassen, die negative Seite der sittlichen Entwickelung, nämlich die Wurzeln des Unsittlichen, zu berücksichtigen.

Auf eins soll nur noch hingewiesen werden. Die Vergeistigung der Außenwelt, die Nachahmungen, die Affecte sind als die Bedingungen der sittlichen Entwickelung bezeichnet worden. Damit ist also gemeint, dass dann, wenn das Kind seine sinnlichen Gefühle projicirt und localisirt, erwartet werden kann, dass auch Gefühle der Anhänglichkeit, der Zuneigung, des Mitleids sich bemerklich machen, oder indem es nachahmt, hoffen wir, dass das Kind bei der mechanischen Thätigkeit nicht stehen bleibt, sondern dass Sinn und Verständnis für die Sitten und Gebräuche sich einstellen, ebenso ist es bei den Affecten. Wir erwarten also, dass unter den angegebenen Bedingungen die neue Bewusstseinsform hervortritt, ohne sie mit Bestimmtheit berechnen oder voraussagen zu können. Denn es muss immer vorausgesetzt werden, dass im Menschen diejenigen Kräfte vorhanden sind, welche, wenn die äußeren Bedingungen gegeben, die neuen, höheren Gefühle und Vorstellungen zur Erscheinung bringen. In diesen Kräften sind dann die Ursachen zu suchen, während der angegebene psychische Verlauf die Bedingungen enthält, unter welchen die sittlichen Kräfte

wirksam werden. Bei gewissen Thierarten sind sicherlich die psychischen Bedingungen vorhanden, auch scheinen die ersten Ansätze zum Sittlichen nicht ganz zu fehlen, aber doch gelangt das Thier zu keiner sittlichen Entwickelung, jedenfalls weil die nachhaltigen Kräfte mangeln, welche zum Sittlichen führen. Auch im Menschenleben gibt es Fälle genug, dass bei aller geistigen Zurechnungsfähigkeit die Entwickelung des sittlichen Bewusstseins zurückbleibt. Die Verbrecherwelt, besonders auch die jugendliche, hat ganz merkwürdige Beispiele zu verzeichnen. Ursache oder Ursprung und Bedingung der menschlichen Entwickelung ist deswegen wol auseinanderzuhalten. Auch die Descendenztheorie übersieht, wie es scheint, diesen Unterschied. Der Darwinismus behauptet, dass die organische Entwickelung der Lebewesen nur infolge äußerer Einwirkungen, durch die natürliche Zuchtwahl, durch Anpassung und Vererbung vor sich gehe. Mit diesen Ausdrücken ist jedoch weiter nichts gegeben als die Bedingung organischer Entwickelung. Denn bei jeder indirecten Wirkung wird immer ein gewisses Maß von Veränderlichkeit vorauszusetzen sein; das Individuum muss die Fähigkeit besitzen, sich anzupassen, die Kraft, sich verändern zu können, gleichviel, ob wir die Kraft suchen in dem, was wir Materie nennen, oder in dem, was wir Geist nennen. Eine wirklich erfolgte Umänderung eines pflanzlichen, thierischen oder menschlichen Organismus kann offenbar nur als das Resultat aus der Constitution desselben und aus den auf sie einwirkenden Einflüssen der Außenwelt betrachtet werden, aus den äußeren Bedingungen und den organischen, physiologischen, psychologischen, intellectuellen, ethischen Kräften. Und so hat Schiller auch nach dieser Seite nicht unrecht, wenn er sagt: „Es ist der Geist, der sich den Körper baut.“

Zum Moralunterricht.

Ein Leser des „Pædagogiums" sendet uns unter Hinweis auf eine Arbeit von Herrn Schulinspector Wyß (siehe Octoberheft S. 12 ff.) die nachstehenden kritischen Bemerkungen. Wir bringen dieselben zum Abdruck, weil der Moralunterricht noch eine offene Frage ist und allseitiger Beleuchtung bedarf. Herausgeber verweist zur Kennzeichnung seines Standpunktes vorläufig auf die bezüglichen Ausführungen in seiner „Schule der Pädagogik", namentlich auf S. 428 ff. D.

Die Einführung eines besonderen Moralunterrichtes in die Volksschule ist entschieden zu verwerfen. Geschieht dieselbe, so kann man sich über solche Verirrung des menschlichen Geistes nicht genug verwundern.

Es scheint in dem Moralunterrichte darauf abgesehen, den Schülern ein vollständiges System aller Tugenden und Laster zu bieten und ihnen anzueignen. Einem solchen ist aber auch der beste Volksschüler keineswegs gewachsen; nur der kann es verdauen, der auf dem Gebiete der Psychologie nicht mehr fremd ist. Dagegen wird einem Schüler das meiste unverständlich bleiben; wie sollte es da nun, da es nicht einmal vom Verstande erfasst ist, auf sein Wollen, auf seine Handlungen bessernd einwirken?

Dieser Unterricht, der dem Schüler so wenig seinem geistigen Standpunkte Entsprechendes bietet, wird ihm wenig Freude bereiten, für ihn wenig Interesse haben. Die Unlust (der Feind aller gedeihlichen Arbeit), mit welcher der Schüler bald gegen diesen schablonenhaften, gekünstelten Unterricht erfüllt werden muss, wird noch mehr steigen, sobald das Kind es empfindet, dass es der Gegenstand einer rein mechanischen Dressur ist. Dass aber unter diesen Umständen von einem guten Erfolge des Unterrichtes nicht die Rede sein kann, ist selbstverständlich. Danach sind also Schulen mit einem besonderen Moralunterrichte kaum imstande, ihre erziehliche Aufgabe zu erfüllen.

Wie werden dagegen (diese Frage liegt nahe) die Schulen ohne solchen Unterricht dieser Aufgabe gerecht? Nun hier werden die

Kinder nicht in der Moral unterrichtet, sondern zur Moral erzogen. Sie erfahren hier nicht lang und breit, was Moral heißt, lernen sie aber unter dem kaum bemerkbaren, doch trotzdem genügend starken Einfluss seitens des Lehrers ausüben. Die äußere Zucht und das Vorbild des Lehrers müssen hier im Verein mit dem so hochwichtigen, um alles nicht zu unterschätzenden und zu entbehrenden Einfluss der Familie die Hauptsache thun.

Daneben wirken im stillen, nicht so planvoll und gekünstelt, aber dafür auch weit mächtiger und nachhaltiger als der besondere Moralunterricht, der (wie vorhin zu zeigen versucht wurde) sein Ziel vollständig verfehlt und vielleicht sogar schädlich wirkt, der Unterricht im Deutschen, in der Geschichte, vor allen Dingen aber der Religionsunterricht, dessen wichtigster Zweig ja der biblische Geschichtsunterricht ist. Wie unmittelbar und segensreich wirken nicht in diesen Fächern die zahlreichen Vor- und Schreckbilder; sie verfehlen, in der rechten Weise angewendet, um ihrer inneren Wahrheit willen wol niemals ihren tiefen Einfluss auf das Gemüth und somit auch auf den Willen und den Charakter des Kindes. Nur wenig kommt bei der sittlichen Bildung der Schüler der Verstand in Betracht. Wozu das Kind durch Haus und Schule gewöhnt wird, was es bei dem erziehlichen Unterrichte unmittelbar mit dem Gemüthe erfasst und durch dieses auf seinen Willen wirken lässt, alles das, was somit allmählich, aber sicher den Charakter des Kindes bildet, das erkennt der sonst so grübelnde Verstand in den bei passender Gelegenheit angebrachten und in den aus den Geschichtsbildern des Unterrichtes sich so natürlich ergebenden Lehren, überwältigt von der allmächtigen Gewöhnung und dem Gemüth, ohne weiteres an.

Dieser Weg ist bei Kindern der einzig und allein richtige. Bei diesen erst unvollkommen (und so sind nur die kaum verstandenen Belehrungen des Moralunterrichtes) auf den Verstand, und durch diesen erst dann mit Übergehung des Gemüthes auf den Willen wirken zu wollen, ist vollständig verkehrt, führt nicht zum Ziele. —

Wenn in den Ländern des Moralunterrichtes der Unterricht in der Religion den Geistlichen überlassen ist, so handelt man keineswegs im Sinne des Wortes Christi: „Gebt dem Kaiser, was des Kaisers, und Gott, was Gottes ist!"

Der Religionsunterricht der Kinder kommt nicht der Kirche zu. Denn die Kinder gehören als solche einzig und allein der Familie und der Schule an, welche beide im Verein die Aufgabe haben, der Kirche und dem Staate, den beiden Gemeinschaften, welchen die

Erwachsenen als Glieder angehören, dereinst neue, würdige Mitglieder zuzuführen.

Selbstverständlich müssen nun aus letzterem Grunde alle berechtigten Forderungen der Kirche und des Staates in der Schule und in der Familie volle Berücksichtigung finden, und das geschieht wol auch. Ist dies aber nicht der Fall, so hat allerdings die Gemeinschaft, welcher die Macht übertragen ist, und das ist einzig und allein der Staat, das Recht, die bezüglichen Forderungen mit Gewalt durchzuführen. Doch die Kirche hat kein Recht, in das Gebiet und in die Arbeit der Schule thätig und gewaltsam einzugreifen. Möge sie sich genügen lassen an dem mühevollen, aber auch, wenn alle Kraft allein dazu verwendet wird, von Segen gekrönten Arbeiten an den Seelen der Erwachsenen durch Predigt, Schriften und vernünftige kirchliche Einrichtungen. Auf die Kinder vermag sie noch immer nachhaltig genug durch den Confirmandenunterricht, den ihr niemand streitig machen wird, zu wirken.

Zum Schluss sei mir noch die Bemerkung gestattet, dass die Diener der Kirche sich gar nicht zur Ertheilung des Schul-Religionsunterrichtes eignen, weil sie, wie es ja gar nicht anders sein kann und soll, nicht genügend pädagogisch durchgebildet sind. Dies ist aber der Lehrer, dessen Berufsbildung eben eine zum größten Theil pädagogische ist, die sich durch den dauernden Verkehr mit den Kinderseelen noch beständig erweitert und vertieft.

Pädagogische Rundschau.

Vom Lehrertage und dem Pestalozzi-Vereine Brandenburgs. In den Tagen vom 2. bis 4. October hielten beide Vereine ihre diesjährigen Versammlungen in der schönen Havelstadt Potsdam ab. Trotz strömenden Regens waren die Collegen von nah und fern in großer Zahl herbeigeeilt — über 600 nahmen an den Verhandlungen theil —, um im Kreise der Amtsbrüder neue Anregung und Stärkung für den Beruf zu finden und sich daneben auch an Potsdams herrlicher Umgebung körperlich zu erfrischen.

Vormittags um 11 Uhr fand bereits eine Vorstandssitzung statt, woran sich dann um 2 Uhr die Delegirtenversammlung anschloss. Dieselbe wurde durch den Vorsitzenden, Hauptlehrer Hohenstein-Brandenburg, mit einer herzlichen Begrüßung und der freundlichen Bitte eröffnet, bei den Verhandlungen möglichst kurz und bestimmt, doch immer sachlich sein zu wollen, damit die reich bedachte Tagesordnung zur Erledigung gelangen könne.

Der erste Gegenstand der Tagesordnung betrifft die Feststellung der Vertreter. Für 33 Kreisverbände, die sich in 110 Unterverbände gliedern, sind zunächst anwesend 67 Vertreter, deren Zahl im Laufe der Verhandlungen auf 70 steigt.

Gymnasiallehrer Mühlpforth-Frankfurt a. O., der nunmehr das Wort erhält, gibt zunächst den Cassenbericht. Darnach betrug die Einnahme des Provinzial-Lehrerverbandes einschließlich des vorjährigen Bestandes 5544,84 M., die Ausgabe 2455,80 M., so dass ein Barbestand von 3089,04 M. verbleibt. — Der Rechtsschutzverein wies incl. des vorjährigen Bestandes an Einnahme auf: 448,97 M., an Ausgabe dagegen 31,90 M.; bleibt somit ein Bestand von 417,07 M. — Die Pensionscasse hatte aus dem Vorjahre einen Bestand von 50129,31 M. und eine Einnahme von 7741,81 M., zusammen also 57871,12 M. Die Ausgaben stellten sich auf 6784,45 M., demnach beträgt das Vereinsvermögen gegenwärtig 51086,67 M., das zum größten Theil in pupillarisch sicheren Hypotheken, zum geringern Theil in Sparcassen untergebracht ist. Der Casse gehören zur Zeit 1332 zahlende Mitglieder an; Emeriten sind 282 gegen 252 im Vorjahre vorhanden, deren jeder eine Unterstützungsquote von 24 M. erhält. — Nachdem noch der Beitrag für das nächste Jahr für die Mitglieder des Provinzial-Verbandes auf 0,75 M. festgesetzt ist und die Revisionsprotocolle verlesen sind, wird dem Rendanten Entlastung ertheilt.

---

*) Wir bringen diesen ausführlichen Bericht fast unverkürzt, weil er, aus der Centralprovinz des preußischen Staates stammend, eine typische Bedeutung hat; bitten aber für die Zukunft um knappere Fassung. D. R.

Es folgt die Auswahl der Vorträge für die Hauptversammlung. Angemeldet sind:

1. „Gemüth und Gemüthsbildung.“ Lehrer Bittkau-Brandenburg.
2. „Welche Hindernisse erschweren der Volksschule und ihren Lehrern die Erfüllung ihrer Aufgabe, und wie ist die Beseitigung dieser Umstände zu erstreben?“ Subrector Berndt-Friedeberg.
3. „Der Lehrerstand in der Vergangenheit, der Gegenwart und der Zukunft, oder was hatten wir? was haben wir? was fehlt uns noch?“ Lehrer Freier-Korritten.
4. „Der Volksschullehrer sei Volkserzieher.“ Lehrer Maager-Potsdam.
5. „Der Rechtsschutz.“ Hauptlehrer Zemlin-Friedrichsfelde.

Nach längerer Debatte gab man dem Vorschlage des Vorstandes Folge und bestimmte die Vorträge unter Nr. 1, 2, 4 u. 5, die auch in der angegebenen Reihenfolge gehalten werden sollten. — Für die Abtheilungssitzungen waren angemeldet:

1. „Nothwendigkeit einer entschiedenen und allgemein giltigen Vereinfachung unserer Rechtschreibung.“ Lehrer Filter-Potsdam.
2. „Das Körperzeichnen an allgemein bildenden Lehranstalten.“ Zeichenlehrer K. Schneck-Potsdam.

Beide Vorträge wurden angenommen.

Von den Verbänden Spandau-Charlottenburg war der Antrag eingegangen: „Der Vorsitz in den Abtheilungssitzungen des Provinzial-Verbandes wird von einem Vorstandsmitgliede geführt.“ — In früheren Jahren waren dazu Mitglieder aus der Versammlung bestimmt worden. Da dies Verfahren Geldausgaben verursachte, wünschte man eine Änderung herbeigeführt zu sehen. Die Vorstandsmitglieder hatten gegen den Antrag nichts einzuwenden und so gelangte er denn auch nach kurzer Debatte zur Annahme.

Zu einer längeren Discussion gab der Antrag: „Unsere Petitionsangelegenheit,“ vertreten durch Lehrer Maul-Clewitz, Veranlassung. Die Leitsätze, die den Ausführungen des Referenten zugrunde lagen, lauteten: „1. Auf der Provinzial-Versammlung jeden Jahres wird von dem Vorstande in Berathung mit den Delegirten durch Stimmenmehrheit der Gegenstand der Petition seitens der Volksschullehrer der Provinz Brandenburg an das Abgeordnetenhaus des preußischen Landtages festgestellt; jetzt freilich noch unter der Beschränkung, dass berechtigte Einzelwünsche Unterstützung finden, doch letzteres nur die Ausnahme sei. — Gelingt es, diese Abmachungen mit dem Vorstande des Landesvereins preußischer Volksschullehrer zu vereinbaren, um so besser, so wird die Hauptkraft der preußischen Volksschullehrer Stufe für Stufe nach einem bestimmten Ziele zusammengefasst. — 2. In diesem Jahre wird petitionirt: a) um ein Unterrichts-, b) um ein Dotationsgesetz und c) um Gleichstellung der Volksschullehrer in der Rangstufe mit den Subalternbeamten I. Classe.“

In Verbindung hiermit wird der Antrag des Kreisverbandes Zauch-Belzig, der folgenden Wortlaut hat, behandelt: „Die Mitglieder des Kreisverbandes billigen die Gründe, welche den Vorstand des Landesvereins preußischer Volksschullehrer zu seinen Beschlüssen, betr. die Beschränkung des Petitionswesens der Lehrer, veranlasst haben, voll und ganz. Indes vermag der Kreisverband auf sein unbeschränktes Petitionsrecht so lange nicht zu verzichten, als von

Seiten des Vorstandes des Landesvereins die Provinzial- bezw. Kreisverbände über die beabsichtigten Schritte nicht rechtzeitig gehört werden."

Erst nach langen, ermüdenden Debatten gelangt ein von Mieleke-Luckenwalde eingebrachter Antrag mit folgendem Wortlaut zur Annahme: „Der Vorstand hat die Pflicht, im Laufe des Vereinsjahres den Kreis- und Localverbänden zeitgemäße Fragen zur Berathung zu unterbreiten. Die Ergebnisse dieser Berathungen werden auf der Generalversammlung in der Form von Resolutionen festgestellt, und zwar kommen solche Gegenstände, welche Unterricht und Erziehung betreffen, in der Hauptversammlung, und solche, die das materielle Wol des Lehrerstandes angehen (namentlich Petitionen), in der Regel in der Vertreterversammlung zur Verhandlung. Doch bleibt die Behandlung von Angelegenheiten, welche eine schnellere Erledigung nöthig machen, dem Vorstande überlassen."

War so eine Verständigung über das „Wie" in unseren Petitionsangelegenheiten erzielt, so handelte es sich nunmehr noch um das „Was". In Bezug hierauf einigte man sich schließlich dahin, dass es zweckmäßig sei, zunächst nur eine Sache in Angriff zu nehmen und als die dringlichste die Witwen- und Waisenversorgung einer Regelung entgegenzuführen. Es soll demnach eine Petition an den Landtag sowie an den Cultusminister gerichtet werden, worin gebeten wird, im nächsten Jahre die erforderlichen Mittel zu gewähren, um die Witwen und Waisen der Volksschullehrer nach denselben Grundsätzen versorgen zu können, nach welchen die der unmittelbaren Staatsdiener versorgt werden. Zur Annahme gelangte im Anschluss hieran gleichfalls noch ein zweiter Antrag von Mieleke-Luckenwalde, der also lautet: „Der Vorstand des Lehrervereins der Provinz Brandenburg beantragt beim Vorstande des Landesvereins, dass derselbe in diesem Jahre auch eine Petition an die gesetzgebenden Körperschaften um Erlass eines Pensionsgesetzes für Lehrer an Mittel- und höheren Mädchenschulen richte." Dieser Antrag wird dem Vorstande des Landesvereins zur weiteren Veranlassung übermittelt werden.

Darauf wurde über „Unser Vereinsorgan" verhandelt. Lahn-Stolpe, Mitredacteur der „Preußischen Schulzeitung", leitet die Besprechung ein. Diese Zeitung, herausgegeben von Seyffarth und Lahn, ist bisher Organ das Lehrerverbandes unserer Provinz gewesen. Leider fand sie von den Vereinsmitgliedern nicht die nöthige Unterstützung; von den 3200 Mitgliedern werden etwa 400 Exemplare gehalten, die Mehrzahl der Leser gehört anderen Provinzen an. — Der Verleger hat sich deshalb, um dem Blatte eine größere Verbreitung zu sichern, veranlasst gesehen, einen politischen Theil beizugeben und die Zeitung vom 1. October ab täglich erscheinen zu lassen. Nun will sich aber Politik und Pädagogik nimmer recht vertragen, und so wird infolge dieser Umgestaltung das Blatt in Zukunft nicht mehr Vereinsorgan bleiben können. Bis Neujahr soll es noch dafür gelten, dann aber soll eine andere Zeitung diesen Zwecken dienstbar gemacht werden. Von einer Neugründung soll Abstand genommen werden. Es sollen Verhandlungen mit der „Neuen Pädagog. Zeitung", dem Organ des Landesvereins preußischer Volksschullehrer, angeknüpft werden, damit diese in Zukunft als Organ unseres Provinzialvereins zeichne und unsere Angelegenheiten vertrete. Mit diesen Vorschlägen erklärt sich die Versammlung einverstanden.

Sodann kam der Antrag Zehdenick: „Der Vorstand des Provinzial-Ver-

bandes wolle bei den zuständigen Behörden dahin vorstellig werden, dass dem Lehrer zu den amtlichen Conferenzen Reisekosten und Tagegelder gewährt werden," zur Annahme.

Nachdem noch die ausscheidenden Mitglieder Lahn, Mühlpforth und Thöns durch Wiederwahl aufs neue in den Vorstand berufen sind, schließt um 7 Uhr der Vorsitzende die Versammlung der Delegirten.

Am Donnerstag, d. 3. October, fand die Hauptversammlung statt. Nach Eröffnung durch den Choral „O heil'ger Geist kehr' bei uns ein", hielt der Vorsitzende, Hauptlehrer Hohenstein-Brandenburg die Begrüßungsrede, in der er unter anderem sagte: „Die Stätte, die ein guter Mensch betrat, ist eingeweiht." Potsdam ist eine solche Stadt; hier stehen wir auf historischem Boden. Nicht alle Männer sollen hier genannt werden, die um Staat und Schule sich verdient gemacht haben. Kaiser Friedrich III. ist hier im Neuen Palais geboren, ist auch in demselben gestorben; er, der Liebling der Nation, dem alle Herzen in Liebe entgegengeschlagen haben, war ein Kind dieser Stadt. In der nur wenige Schritte entfernten Friedenskirche ruhen die Überreste des stillen Dulders. Nicht fern von hier ist das Dorf, wo er in der Schule stand und den Lehrer vertrat, damit dieser an das Sterbebett der geliebten Mutter eilen konnte. Wie hat er doch unseren Stand so lieb gehabt! Ist es nicht, als schaute noch heute der edle Dulder freundlichen Blickes auf uns hernieder, um uns zu mahnen, in seinem Sinne und Geiste die Volksbildung zu heben und zu fördern? So wollen wir dieser Mahnung folgen und unsere Klagen verstummen lassen, wollen eingedenk bleiben der Worte unseres jugendlichen, arbeitsfreudigen Kaisers, die er gelegentlich der Vorstellung in der königl. Turnlehrer-Bildungsanstalt an die Zöglinge richtete: „Meine Herren," so äußerte er sich, „Ich spreche Ihnen von Herzen Meine Anerkennung aus für die vortrefflichen Leistungen, die Ich von Ihnen gesehen habe, umsomehr, da viele von Ihnen sich schon im vorgeschrittenen Lebensalter befinden. Die Übungen wurden fast sämmtlich vorzüglich ausgeführt; den Gerwerfern kann Ich empfehlen, dass sie das Gleichgewicht des Gers etwas mehr in die Hand legen; sie würden dann mehr Treffer erzielen. Ganz besonders haben Mir die Übungen am Barren gefallen, die wirklich elegant ausgeführt wurden. — Sie kehren jetzt wieder zu Ihrer Lehrerthätigkeit zurück; die Zukunft des Landes, die Jugend, ist Ihnen anvertraut. Benutzen Sie das, was Sie hier gelernt haben; an guter Anweisung dazu hat es Ihnen nicht gefehlt. Ich spreche Ihnen nochmals von ganzem Herzen Meine volle Anerkennung aus."

Unsere Aufgabe ist eine sehr hohe, aber auch eine sehr schwere. Regierungspräsident Dr. Schulz sagte sehr richtig auf einer Lehrerversammlung, der Lehrer hat einen schweren, dornenvollen Beruf, er bedarf deshalb der Stütze und Ermunterung; diese findet er in der Vereinigung, in dem Zusammenschluss der Mitglieder seines Standes zu gleichem Streben. — Wie sehnlich wünschen wir, dass wir in unserem Wirkungskreise in Frieden arbeiten und das schwere Werk der Jugenderziehung in Ruhe betreiben könnten. Doch ist ein solches Glück uns nicht beschieden. Die ersten Schüsse im Schulkampf sind bereits gefallen: Prinz Liechtenstein in Österreich, Excellenz Windthorst in Deutschland haben das Kampfeszeichen gegeben. Wir würden zu Verräthern an uns und dem Vaterlande werden, wenn wir nicht mit allen Kräften für unser

Kleinod, die deutsche Volksschule, eintreten wollten. Freilich sollte man wol erwarten, dass man endlich die Wichtigkeit unseres Amtes und die hohe Aufgabe der Volksschule anerkennte; dem ist jedoch leider noch nicht immer und allenthalben so. — Wir verkennen nicht, dass es auch in unserm Stande noch viele Glieder gibt, die unwürdig sind, demselben anzugehören, und untüchtig, der Schule wahrhaft zu nützen. Diese schließe man aus, wir selbst wünschen es aufs lebhafteste; aber man mache nicht den ganzen Stand dafür verantwortlich, wie es auf der Kreissynode Regenwalde geschehen ist, wo man den Lehrern im allgemeinen arge Vergehen gegen die Sittlichkeit, Hinneigung zum Trunke etc. zum Vorwurf machte und die Geistlichkeit aufforderte, ein wachsames Auge auf die Lehrer zu haben. Auch wurde der Vorwurf erhoben, die Schule und Lehrer verschulden es, dass Brandstiftung, Unzucht, Mord etc. unter der Jugend in Zunahme begriffen ist. — Wie steht es unter diesen Umständen um das 8. Gebot, wenn man gegen diese Anschuldigungen die Ausweise der Statistik hält? Diese weist für die letzten Jahre eine entschiedene Abnahme der Verbrecher nach. Die Lehrer haben zu dieser Abnahme sicherlich ein gut Stück Arbeit mit geleistet. Und in der Verbrecherstatistik selbst nimmt unser Stand noch immer die niedrigste Stelle ein, zählt viel weniger, als der an Zahl viel geringere unserer Ankläger. — Ebenso müssen wir die Klagen des evangelischen Sonntagsblattes zurückweisen, das da behauptet, unser Religionsunterricht sei ein oberflächlicher, der die Herzen kalt lasse, die Sinne nur zerstreue. Die Schule leiste in Erziehung und Unterricht nicht das Nothwendige, darum habe auch der Confirmandenunterricht so geringe Erfolge. Was den Religionsunterricht in der Schule betrifft, so weisen wir den ihm gemachten Vorwurf mit aller Entschiedenheit zurück; über die Güte oder Erfolglosigkeit des Confirmandenunterrichtes wollen wir uns kein Urtheil erlauben. Aber unser Christenthum, unseren Glauben lassen wir uns von niemand antasten.

Dass wir die socialen Schäden der Jetztzeit allein zu heilen außerstande sind, das wissen wir, dazu sind wir zu schwach; es sprechen da eben noch viele andere gewichtige Factoren mit; doch hat die Schule an ihrem Theile gethan, was sie konnte und sollte. Solche Vorhaltungen, wie sie Graf Brühl im Herrenhause und Dr. Kropatscheck im Abgeordnetenhause uns machten, zeugen wenig von dem Geiste christlicher Liebe, dessen sie sich so sehr rühmen. Sollen die Lehrer stillschweigen, wenn statistisch ihnen nachgewiesen wird, dass in den Städten während der letzten Jahre ihr Einkommen um 10% heruntergegangen ist, oder wenn sie sehen, wie die Witwe eines verunglückten Maurers eine Pension von 452,60 M. und für jedes Kind noch 89,60 M. erhält, während eine Lehrerwitwe bisher nur 250 M. zu beanspruchen hat?

Doch nicht blos zu klagen haben wir Ursache, auch danken müssen wir. Zu danken haben wir besonders Sr. Excellenz, dem Herrn Cultusminister Dr. v. Gossler für seine warmen Worte im Abgeordnetenhause. Den Anschuldigungen gegen die Lehrer trat er mit den Worten entgegen: „Unser Lehrerstand beweist sich als Vorbild; die Angaben des Herrn Abgeordneten haben sich schon in früheren Zeiten als übertrieben erwiesen.“ — Solche Worte müssen uns anfeuern, auch fernerhin in dem Kampfe muthig auszuharren und dem altpreußischen Rufe: „Mit Gott für König und Vaterland“ nachzuleben. Mit dem von der Versammlung begeistert aufgenommenen Rufe: „Seine Majestät,

unser allergnädigster Kaiser und König lebe hoch, hoch, hoch!“ schloss der Vorsitzende seinen mit lautem Beifall begleiteten Vortrag.

Dem Vereine haben sich 13 neue Verbände angeschlossen, so dass derselbe in 110 Localverbänden gegenwärtig über 3200 Mitglieder zählt. Der Besuch der Versammlungen ist ein guter gewesen; über 400 Vorträge sind in diesem Jahre gehalten worden. Die Gauverbände scheinen mehr und mehr sich auszubreiten und ein wichtiges Glied in unserer Vereinsorganisation zu werden. Bedauerlich ist es, dass unser Vereinsorgan so wenig gelesen wird und nicht die nöthige Unterstützung findet. — Dem Abgeordnetenhause ist eine Denkschrift betreffs Besserstellung unserer Witwen und Waisen überreicht und andere Petitionen sind veranlasst worden; auch in diesem Jahre werden dahinzielende Schritte gethan werden.

Den ersten Vortrag hält Herr Lehrer Bittkau-Brandenburg über: „Gemüth und Gemüthsbildung.“ Abgesehen von den einleitenden und Schlussworten, in denen uns der etwas frömmelnde Ton nicht recht zusagen wollte, müssen wir erklären, dass der frei gehaltene, wol gegliederte und scharf durchdachte Vortrag des Beifalls würdig war, der ihm in reichem Maße gespendet wurde. Den Ausführungen des Vortragenden im einzelnen zu folgen, dürfte zu weit führen; wir begnügen uns deshalb damit, die wichtigsten Leitsätze, die den Gang des Vortrages zum wenigsten skizziren, hier wiederzugeben. Es dürften folgende sein:

1. Die nach der ursprünglichen Anlage und der gesammten Entwickelung mannigfach verschiedene Fähigkeit der Seele, zu fühlen, ist und heißt Gemüth.
2. Das Gemüth ist etwas Bleibendes, das Gefühl ist etwas Vorübergehendes.
3. Der Grundcharacter des Gemüthes ist entweder ein heiterer oder ein trüber. Zwischen der Heiterkeit und dem Trübsinn schwebt der Gleichmuth.
4. Die Gemüthsart ist für das Lebensglück jedes Einzelnen von großer Wichtigkeit.
5. Die Gemüthsbildung muss schon sehr früh anfangen.
6. Das Gemüthsleben soll ein möglichst reifes, tiefes und reines sein.
7. Schule und Haus müssen zur Erreichung des Zieles
   a) auf den Reichthum, die Tiefe und die Reinheit des Gemüthes hinwirken.
   b) die Veredelung, Mäßigung und Beherrschung der Affecte fördern und die Affectationen bekämpfen.
   c) die permanente Leidenschaft oder Sucht zu verhüten suchen.
8. Der Familie ist dies möglich durch das Verhältnis des Kindes zur Mutter, zum Vater und zu den Geschwistern; der Schule durch ihre ganze Einrichtung, den Verkehr mit Lehrern und Mitschülern, hauptsächlich aber durch den Unterricht.
9. Gemüthsbildende Kraft haben: Religion, Sprache, Geschichte, Naturkunde und Gesang, ja sogar der mathematische Unterricht kann Einfluss auf das Gemüthsleben erlangen.

Um den Eindruck nicht abzuschwächen, wurde von einer Discussion Abstand genommen, und es konnte darum sofort dem zweiten Referenten, Subrector Berndt, zu seinem Vortrage das Wort ertheilt werden. Das Thema hatte folgenden Wortlaut:

„Welche Hindernisse erschweren der Volksschule und ihren Lehrern die Erfüllung ihrer Aufgabe, und wie ist die Beseitigung dieser Umstände zu erstreben?"

Versuchen wir, die Hauptgedanken nachfolgend wiederzugeben. Der Redner führte etwa aus: Unserer Berufs- und Vereinsarbeit wird seitens der hohen Behörden Beachtung geschenkt und Anerkennung entgegengebracht. Leider aber müssen wir auch die trübe, niederdrückende Erfahrung machen, dass die Lehrer vielfach noch missachtet und gekränkt werden. Das darf uns aber nicht abhalten, rüstig weiter zu kämpfen. Diesterweg sagt: „Wie nichts ohne Ziel und Zweck in der Schöpfung dasteht, so hat auch der Mensch sein gestecktes Ziel, seinen bestimmten Zweck zu erstreben. Er soll im Dienste des Guten, Wahren und Schönen stehen und mit allen Mitteln dieses hohe Ziel zu erreichen suchen."

Der Volksschule wird die Mehrzahl unserer Jugend überwiesen. Von der Erfüllung ihrer Aufgabe an dieser Jugend wird die Bedeutung der Schule fürs Leben bedingt. Und was für Anklagen schleudert man gegen diese Schule! Sie soll die socialen Schäden der Gegenwart verschuldet haben, soll nicht genug für das praktische Leben vorbilden; darum will man ihr alle möglichen neuen Gegenstände, wie Gesetzeskunde, Volkswirtschaft, Handfertigkeitsunterricht etc., aufbürden. Solche Forderungen sind als übertriebene mit Entschiedenheit zurückzuweisen. Die Volksschule sucht an ihrem Theile alle ihr zu Gebote stehenden Mittel aufzuwenden, um den vorhandenen Missständen entgegenzutreten, sie zu mildern und abzustellen; aber sie allein vermag es nicht, namentlich unter den obwaltenden Verhältnissen nicht. Es gibt der Hindernisse eben noch gar zu viele, die einem gedeihlichen Wirken sich hemmend in den Weg stellen. Schon die Unreife der Schüler bei der Aufnahme tritt der Schule hindernd entgegen. Da kommen die Kleinen oft unsauber, eigensinnig, trotzig, lügen- und launenhaft; selten nur sind Lichtblicke da. Was das Elternhaus in erziehlicher Hinsicht gesündigt, das soll und muss die Schule wieder gutmachen. Hier wird ein harter Kampf gekämpft, und oft liegt die Schule mit dem Hause im Streite, wo sie auf dessen Bundesgenossenschaft sollte rechnen können. Als ferneres Hemmungsmittel muss die zu frühe Beschäftigung der Kinder zum Zwecke des Erwerbes angesehen werden. Auf dem Lande leiden darunter die Hütekinder, in den Städten sind es die Fabriken, die die jugendlichen Kräfte in Anspruch nehmen. Ermüdet, dumpf und stumpf sitzen solche Zöglinge da. Die Schule kann weder in unterrichtlicher, noch in erziehlicher Hinsicht ihre Mission an ihnen erfüllen. Oft sind diese Kinder sogar sittlich gefährdet. Das böse Beispiel der Erwachsenen, das Zusammensein verschiedener Geschlechter in engen Räumen birgt eine unendliche Gefahr in sich. Und nun denke man an die ungenügenden Schulräume, an die Überfüllung so vieler Classen, an den Mangel der nothwendigsten Lehr- und Lernmittel, so wird man zugestehen müssen, dass auch hierdurch die Thätigkeit des Lehrers vielfach gehemmt und er selbst nicht selten stark überbürdet ist. Beklagenswert bleibt es, dass der Lehrer auf dem Lande auch noch immer zur Verrichtung der niederen Küsterdienste genöthigt wird, wodurch er zwiefach Schaden leidet, einmal an der allgemeinen Achtung, sodann aber raubt ihm dies Nebenamt manche Stunde, die er besser im Schuldienst verwenden könnte. Die Abhängigkeit des Lehrers von seinem Patron und

von den Bauern auf dem Dorfe ist ebenfalls ein hemmender Factor seiner Thätigkeit. Gegen Säumige kann und darf er gar nicht mit unnachsichtlicher Strenge vorgehen, weil er nicht die nothwendige Unterstützung findet, oder weil er sich dadurch Feinde und Gegner schafft, die ihn in materieller Beziehung schwer zu schädigen imstande sind. — Weiter wird es bitter empfunden, dass die Schule bisher immer noch der fachmännischen Aufsicht entbehrt, und dass es dem Lehrer noch nicht — wenigstens noch nicht allgemein — gelungen ist, in den Schuldeputationen Sitz und Stimme zu erlangen. Noch immer ist der Geistliche der geborene Localschulinspector, noch immer sieht er sich nicht als Neben-, sondern als Übergeordneten des Lehrers an. Das ist ein sehr unerquickliches Verhältnis und bringt dem Lehrer manch trübe Stunde. Wo in aller Welt besteht auch ein ähnliches Verhältnis? Was würde wol der Jurist sagen, wenn ihm ein Mediciner oder Geistlicher zum Vorgesetzten oder Inspector bestellt würde? In der Hand des Geistlichen, der ohne die nöthige pädagogische Bildung und Einsicht die Schulaufsicht führt, der eine gerechte Beurtheilung der Lehrerthätigkeit nicht hat und nicht haben kann, ist dieses Amt eine stete Schädigung des Ansehens des Lehrers. Dass es auch zahlreiche rühmliche Ausnahmen gibt, wissen wir wol; aber diese Ausnahmefälle können uns nicht bestimmen, der Localschulinspection in ihrer jetzigen Gestalt das Wort zu reden. Wie die Verhältnisse jetzt liegen, wird der Geistliche stets den Vorgesetzten des Lehrers hervorkehren und dadurch dessen Ansehen schädigen.

Es wird vom Lehrer verlangt, in Wechselbeziehung mit den Familien zu treten. Das ist recht schön und gut. Dann aber sollte man ihm auch Sitz und Stimme im Schulvorstande einräumen, wo er mit den Vertretern der Gemeinde, den Familienvätern, zusammen rathen und thaten könnte; das würde sein Ansehen heben und seine Stellung kräftigen. Es ist ein eigen Ding, dass man gerade ihn, den Sachverständigen, aus dem Schulvorstande ausschließt. — Von Wichtigkeit erscheint ferner die Hebung der Bildung des Lehrerstandes. Seit Erlass der Allgemeinen Bestimmungen vom 15. October 1872 ist hierin sehr viel geschehen; aber es muss unserer innigsten Überzeugung nach noch mehr dafür gethan werden. Der Lehrer muss eine wissenschaftliche und berufliche Vorbildung erhalten, die ihn allen Gebildeten unseres Volkes gleich gestellt erscheinen lässt. Eine äußere Anerkennung dieser Gleichstellung würde schon darin gefunden werden, wenn man ihm die Berechtigung zum einjährigen Militärdienst zuspräche. — Ein recht gewichtiges Hindernis für die Erfüllung der Aufgabe, die der Lehrer in der Volksschule zu lösen hat, wird in der durchaus ungenügenden Besoldung des Lehrers gefunden. Nach Ausweis der jüngst veröffentlichten Statistik von 1886 gab es nach den Mittheilungen des Referenten im Regierungsbezirk Potsdam*) noch 36 Stellen mit einem Jahreseinkommen von 450—600 M., während der Frankfurter Bezirk deren sogar 163 aufzuweisen hatte. Schwere Sorgen sind des Lehrers Los. Wo aber die Brotsorge so entschieden in den Vordergrund tritt, da hört die Berufsfreudigkeit auf. Die unausbleibliche Folge sind die bösen Nebenbeschäftigungen, die allem idealen Streben die Wurzel abgraben. Der junge Lehrer hat keine

*) Wie wir aus einem Privatgespräch mit dem Herrn Regierungsrath Böckler vernommen haben, ist im Potsdamer Bezirk nur noch eine einzige Stelle mit einem Einkommen unter 600 M. vorhanden, und hier liegen ganz besondere Verhältnis vor.

Zeit, seine Weiterbildung zu fördern, keine Mittel, es zu können. Bald schwinden ihm die Ideale, Bitterkeit schleicht sich in das Herz; durch steten Stellenwechsel sucht er seine Lage zu bessern. Das sind trostlose Zustände, unter denen die Schularbeit schwer leidet; denn nur Heiterkeit ist der Himmel, unter dem das Gute gedeiht. — Und diese traurige sociale Lage hat noch vieles andere im Gefolge. Heute sieht man viel mehr auf das, was vor Augen ist, als auf den inneren, sittlichen Wert der Person. Daher schreibt sich denn auch so oft die Geringschätzung, mit welcher der Lehrer behandelt wird. Er ist eben ein armer Teufel, was braucht man auf ihn große Rücksicht zu nehmen? Ausnahmen gibt es auch in Bezug hierauf sehr rühmliche, das ist gewiss; aber die Ausnahmen sollten die Regel bilden. Um gerecht zu sein, soll auch nicht verhehlt werden, dass gar oft der Lehrer selbst die Schuld trägt, wenn er sich der nöthigen Achtung in der Gemeinde nicht erfreut. Sein ganzes Leben, sein sittliches Verhalten ist nicht immer darnach angethan, ihn als Muster und Vorbild gelten zu lassen. Und das können wir dem Lehrer nicht erlassen; er muss, will er recht wirken, nicht blos vorlehren, sondern vor allem vorleben. Beispiele ziehen mehr als Worte und sind am ersten dazu geeignet, ihm die Liebe und Achtung seiner Gemeinde zu erwerben.

Diese gekennzeichneten Hindernisse sind entschieden vorhanden, und es gilt, die Beseitigung derselben mit allen erlaubten Mitteln zu erstreben. Dies kann geschehen auf dem Wege der Selbsthilfe, indem wir gelegentlich der größeren Lehrerversammlungen immer wieder diese Missstände, welche in dem Mangel an gesetzlichen Vorschriften begründet sind, klarlegen und die zuständigen Behörden um Abhilfe ersuchen. Es muss in Zukunft dafür gesorgt werden, dass die Kinder nicht so frühzeitig zu Erwerbszwecken herangezogen werden, dass die Allgemeinen Bestimmungen hinsichtlich der inneren und äußeren Ausstattung der Schulen, wie bezüglich der Überfüllung der Classen zur Ausführung gelangen, dass die Localschulaufsicht*) aufgehoben, die Fachaufsicht eingeführt und dem Lehrer Sitz und Stimme im Schulvorstande verliehen werde; endlich dass ein zeitgemäßes Schul- und Dotationsgesetz der jetzigen traurigen Lage ein Ende mache.

Von den Lehrern persönlich aber verlangt der Redner, dass sie durch andauernde treue Pflichterfüllung und durch ihr außeramtliches Verhalten, sowie durch sorgfältige Pflege des rechten Standesbewusstseins sich die ihnen gebürende berufliche und gesellschaftliche Stellung erwerben und erhalten. Mit einem warmen Appell an alle Standesgenossen, den Vereinsbestrebungen

---

*) Während wir dieses schreiben, fällt uns ein kürzlich ergangener Ministerial-Erlass in die Hände, der die Localschulaufsicht in den Städten aufhebt. Der Erlass sagt: „Die hohe Entwickelung, welche unser städtisches Volksschulwesen genommen hat, und die nicht geringen Anforderungen, welche an die Leiter vielgliederiger städtischer Volksschulsysteme gestellt werden, weisen darauf hin, die Grundsätze der Instructionen vom 26. Juni 1811 nach der Richtung weiter auszubauen, dass die Rectoren, was den inneren Betrieb der Schulen anlangt, in der Regel mit denselben Befugnissen ausgestattet werden, welche bei kleineren Schulen den Ortsschulinspectoren zustehen, und dass, unter Abstandnahme von der Bestellung besonderer Ortsschulinspectoren, die unter der Leitung von Rectoren stehenden, also die sechs- und mehrclassigen Schulen, direct den Kreisschulinspectoren unterstellt werden.“ — Bravo! Da wären wir wieder um einen guten Schritt vorwärts gekommen; nur rüstig weiter so! Fr.

sich anzuschließen, die Glieder zu vereinter Kette zu schließen, nicht muthlos, sondern in unveränderter Treue fest und zielbewusst den Kampf fortzuführen, dem Erziehungswerke mit ganzer Seele zu dienen und die Jugend zu wahrer Frömmigkeit, zu rechter Liebe und Treue gegen König und Vaterland zu erziehen, schließt Redner unter lebhaftem Beifall der Zuhörer.

Die sich anschließende, bisweilen erregte Debatte drehte sich vorzüglich um die Aufhebung der Schulaufsicht und um bessere Dotirung. Bezüglich des ersten Punctes stimmten alle Redner darin überein, dass die Localschulaufsicht nicht nur überflüssig sei, sondern sogar schädlich wirke. Interessant waren die Bemerkungen des Pastors Harnisch — der Name hat einen guten Klang bei den Pädagogen. Dieser sprach nicht nur seine Zustimmung zu den Ausführungen des Referenten aus, sondern forderte im Interesse der Schule wie der Kirche ein Verhältnis der Nebenordnung zwischen Lehrern und Geistlichen, das würde beiden Anstalten zum Segen gereichen. In den Städten, wo Hauptlehrer und Rectoren den Schulen vorständen, sei jegliche Localschulaufsicht durch den Geistlichen vom Übel: anders sehe es oft auf dem platten Lande aus, wo der junge, unerfahrene Lehrer den Bauern gegenüber eine gar schwierige Stellung habe und in dem Geistlichen einen freundlichen Berather und Mitarbeiter finden müsse. Diese Äußerungen aus dem Munde eines jüngeren Geistlichen erregten lebhaften Beifall. — Schließlich fanden die von dem Vortragenden aufgestellten Thesen unter geringfügigen Abänderungen allgemeine Annahme.

Nach einer Pause sprach Lehrer Maager-Potsdam über: „Der Volksschullehrer sei Volkserzieher.“ Um den Raum des „Pædagogium“ nicht übermäßig in Anspruch zu nehmen, verzichten wir auf eine ausführlichere Wiedergabe des beifällig aufgenommenen Vortrages und begnügen uns damit, die demselben vorangeschickten Leitsätze mitzutheilen; dieselben lauteten:

1. Der Volksschullehrer sei Volkserzieher, denn er ist dazu ebenso berechtigt, als verpflichtet.
2. Er sei es um des Staates, des Volkes, der Schule und um seines Standes willen.
3. Er sei es a) mittelbar durch die Schule, b) unmittelbar durch persönliche Belehrung, in beiden Fällen aber durch sein Vorbild.

Nachdem Hauptlehrer Zemlin-Friedrichsfelde noch einen kurzen Bericht über den Rechtsschutzverein abgestattet hatte, schloss der zweite Vorsitzende, Lehrer Lahn-Stolpe, unter herzlichen Dankesworten gegen die königlichen und städtischen Behörden, die Collegen der gastlichen Stadt Potsdam und alle Theilnehmer der Versammlung den Lehrertag mit dem Wunsche, dass allen Betheiligten reicher Segen aus den Verhandlungen erwachsen, und dass dieselben der Schule zu gedeihlicher Weiterentwickelung gereichen mögen.

War es auch bereits 2 Uhr geworden, so wurde trotz der vorgerückten Zeit doch noch eine Abtheilungssitzung für Zeichnen abgehalten, in der Zeichenlehrer K. Schneck-Potsdam über: „Das Körperzeichnen an allgemein bildenden Lehranstalten“ sprach. Folgende Thesen waren von dem Referenten aufgestellt worden:

1. Die Einführung des Zeichnens nach körperlichen Gegenständen in die Volksschule ist nothwendig.
2. Das Körperzeichnen kann nur dann erfolgreich betrieben werden, wenn

bestimmte Hauptfiguren aus der allgemeinen Kunstformenlehre eingehend geübt sind. Es ist deshalb nur der Oberclasse der Volksschule zuzuweisen. Der gewerblichen Fortbildungsschule ist die Hauptpflege des Körperzeichnens zu überlassen.

3. Das Körperzeichnen muss, wie jeder andere Unterrichtsgegenstand auch, durch Massenunterricht gepflegt werden.
4. Zur zeichnerischen Darstellung eines körperlichen Gegenstandes darf erst dann geschritten werden, wenn nach eingehender Besprechung und klarer Veranschaulichung die mündliche Wiedergabe alles Entwickelten seitens der Schüler erfolgt ist.
5. Beim Körperzeichnen sind auf dem Wege der Anschauung die wichtigsten Grundsätze der perspectivischen Erscheinungen zu entwickeln.
6. Die entwickelten perspectivischen Grundregeln dürfen nicht Mittel werden, dass der Schüler mit ihrer Hilfe perspectivische Bilder construirt ohne Bezugnahme auf seine Stellung zum Körper. Sie sollen den Schülern nur die Selbstverbesserung ihrer Arbeit erleichtern.

Mit diesem Vortrage und der Annahme der gestellten Thesen hatte der diesjährige Provinzial-Lehrertag sein reiches Arbeitspensum erledigt.

Abends um 8 Uhr fand eine musikalische Aufführung statt, in der die Capelle des 1. Garderegiments z. F. und der Potsdamer Männergesangverein — unterstützt von einer Concertsängerin und mehreren Concertsängern — mitwirkten. Es waren durchaus mustergiltige Leistungen, die zu Gehör gebracht wurden, und die sich deshalb auch des lebhaftesten Beifalls zu erfreuen hatten.

Der 4. October gehörte dem Pestalozzi-Verein. Vor Beginn der Hauptversammlung aber hatte sich eine große Zahl der Collegen zu einer Riehl-Feier auf dem alten Kirchhof versammelt. Eingeleitet wurde dieselbe mit dem Choral: „Was Gott thut, das ist wolgethan.“ Darnach hielt Herr Superintendent Petzhold die Gedächtnisrede, in welcher er mit warmen Worten ein treues Bild des theuren Todten zeichnete und besonders seine Schlichtheit, seine Lauterkeit und Selbstlosigkeit, seine hingebende, opferbereite Nächstenliebe, seine nie wankende Treue gegen König und Vaterland, seine Demuth, Pflichttreue und Arbeitsfreudigkeit hervorhob. Mit einer Motette, gesungen vom Potsdamer Lehrergesangverein, schloss die erhebende Feier.

Bald nach 10 Uhr eröffnete College Sellheim-Eberswalde unter Absingung der Liedstrophe: „Gieb, dass ich thu' mit Fleiß, was mir zu thun gebühret,“ die Hauptversammlung. In seiner Ansprache hob er hervor, dass der Pestalozzi-Verein in 177 Agenturen rund 7200 Mitglieder zähle. Während die Zahl der Wolthätigkeitsmitglieder sich vermindert habe, sei die Zahl der ordentlichen Mitglieder gewachsen; dennoch gibt es immer noch eine große Anzahl von Lehrern, die dem Vereine nicht zugehören. — Aus vielen Agenturen werde über große Lauheit geklagt, während anderwärts reger Eifer sich zeige. Dem Aufrufe des Vorstandes, die in Wegfall gekommenen Relictenbeiträge in Höhe von 15 Mk. hinfort dem Pestalozzi-Verein zuzuwenden, sei leider keine Folge gegeben worden. Wäre dies geschehen, so hätte den Witwen eine wesentlich höhere Unterstützung gezahlt werden können. Jedenfalls aber thut es noth, für die Witwen und Waisen immer besser zu sorgen, da die Noth unter ihnen zur Zeit sehr groß ist und eine Besserstellung derselben

seitens des Staates noch sobald nicht zu erwarten sein dürfte. — Die Zahl der zu unterstützenden Witwen ist in diesem Jahre aufs neue gestiegen und beträgt rund 800. — Das Waisenhaus zählte im abgelaufenen Jahre 32 Zöglinge, nämlich 27 Waisen und 5 Pensionäre. Einer der Zöglinge ist im Alter von 12³/₄ Jahren im Laufe des Jahres leider gestorben; der erste Todesfall seit Bestehen des Hauses. — Mit der Bitte um ferneres eifriges Arbeiten an dem Liebeswerke schloss der Redner.

Aus den sich anschließenden Cassenberichten heben wir nur die Hauptzahlen hervor: Die gesammten Einnahmen des Pestalozzi-Vereins betrugen einschließlich des vorjährigen Bestandes 42154,92 M., die Ausgaben beliefen sich auf 25406,58 M., so dass sich ein Barbestand von 16748,34 M. ergibt, der zu Unterstützungen verwendet werden kann. Der Verein besitzt außerdem noch ein Vermögen von über 28000 M. — Das Waisenhaus hatte an Einnahmen zu verzeichnen 30650,90 M., die Ausgaben stellten sich auf 22529,06 M., so dass ein Barbestand von 8121,84 M. verbleibt. Das Vermögen des Waisenhauses ist auf 105100 M. angewachsen.

Die Commission, die seit 9 Jahren thätig war, um für den Verein die Corporationsrechte zu erlangen, hat ihr Amt niedergelegt, weil ein Erfolg nicht zu erhoffen ist. — Die ausscheidenden Vorstandsmitglieder werden aufs neue für ihr Amt wiedergewählt. Als nächster Versammlungsort wird Guben in Aussicht genommen. — Damit waren die arbeitsreichen Tage in Potsdam zu Ende; möchten es für alle Theilnehmer rechte Segenstage werden.

Indem wir den Potsdamer Collegen noch einmal unseren herzlichen Dank aussprechen für alles, was sie uns geboten, für die großen Mühen, die sie gehabt, wünschen wir, dass sie durch das Gelingen der schönen Tage sich nun auch innerlich für alle Arbeit und alle Opfer belohnt sehen möchten!

Fr. Friesicke.

Aus Sachsen. Seit ungefähr einem Jahre ist hierzulande im Schulleben eine ziemliche Stille eingetreten. Dieselbe erfuhr eine angenehme und hoffentlich für die Zukunft nützliche Unterbrechung durch die VIII. Hauptversammlung des Allgemeinen Sächsischen Lehrervereins, welche vom 29. September bis 1. October in Chemnitz stattfand. Diese Versammlung galt allgemein als eine Jubelversammlung; denn vor 25 Jahren, vom 2. bis 4. October 1864, tagte in Chemnitz die 12. Allgemeine Sächsische Lehrerversammlung, auf welcher der damalige Subrector der Chemnitzer Realschule, Dr. Dittes, „Über den deutschen Unterricht an den sächsischen Seminaren“ einen Vortrag hielt, welcher von grossen und erfreulichen Folgen für unser Seminar- und Schulwesen geworden ist und dadurch jene Versammlung zu einer der bedeutungsvollsten erhoben hat. Dr. Dittes hatte auch für die diesmalige Versammlung sein Erscheinen in Aussicht gestellt; leider hatten ihn Rücksichten auf seine Gesundheit abgehalten, in rauher Jahreszeit die Reise von Wien bis Chemnitz zu unternehmen. Die Versammlung war von mehr als 2100 Lehrern besucht, so dass sie die stärkste aller bisherigen sächsischen Lehrerversammlungen ist, und viele aus dieser großen Zahl waren gekommen in der Hoffnung, den gefeierten Pädagogen einmal, wenn nicht zu hören, so doch zu sehen.

Den 29. September, abends 7 Uhr: Versammlung der Abgeord-

neten (Delegirten) in dem zu schulgeschichtlicher Bedeutung gelangten Saale der „Linde". Der Vorsitzende gedenkt einleitend in rühmender Weise des ehemaligen Vorsitzenden Kolbe-Dresden. Dir. Schumann-Dresden erstattet den Jahresbericht, welchem zufolge der Verein bereits 41 Jahre seines Bestehens zählt und das 15. seit der Reorganisation. Die Zahl der Mitglieder beträgt über 5900, welche sich auf 61 Bezirksvereine vertheilen und 1500 Ortschaften des Königreiches vertreten. Der Vorstand war in den letzten 2 Jahren namentlich mit Herstellung und Verbreitung der Denkschrift über „die Pensionsverhältnisse der sächsischen Volksschullehrer" beschäftigt (S. Pæd. XI., 2), sowie mit der Ermöglichung einer würdigen Schulfeier des 800jährigen Regierungsjubiläums des Hauses Wettin. Eine für diesen Zweck gedruckte Preisdichtung brachte 7000 Mark ein, die als „Wettiner Jubiläumsstiftung" dem sächsischen Pestalozzi-Vereine überwiesen werden konnte. Erfreuend ist die Mittheilung, dass den Gliedern des Allg. S. L.-V. gegen Ausweis freier Eintritt in die königl. Sammlungen für Kunst und Wissenschaft gewährt wird. Dem günstig lautenden Cassenberichte folgt die Vorstandswahl. Der verdiente Vorsitzende, Dir. Gläsche-Dresden, lehnt zu allgemeinem Bedauern eine Wiederwahl ab, da er demnächst in den Ruhestand treten will. Es werden gewählt: Kleinert, Schumann, Altner-Dresden, Freyer-Leipzig, Kühnert-Chemnitz, Schunack-Zwickau, Fink-Zittau. Ein Hauptgegenstand war die Berathung und Beschlussfassung über eingereichte Anträge: Einer Erweiterung des Vorstandes von 7 Mitgliedern auf 9 wird zugestimmt; abgelehnt wird der Antrag, „der Vorstand möge Schritte thun, dass einheitliche Censurbücher eingeführt und die Schulkinder jährlich nur einmal censirt werden." Das Gesuch um Gleichstellung der Volksschullehrer mit den Staatsdienern hinsichtlich der Pensionsverhältnisse soll zur Zeit nicht erneuert werden, da man von dem bald zusammentretenden Landtage erwartet, dass er in dieser Richtung vielleicht, für Aufbesserung der Mindestgehalte der Lehrer (840 M.) aber jedenfalls etwas thun wird. Der Comenius-Stiftung (Päd. Hauptbibliothek) zu Leipzig werden wiederum 300 Mark bewilligt. Die lebhafteste Erörterung veranlasste der von Leipzig-Stadt gestellte Antrag: „Der Allgemeine Sächsische Lehrerverein wolle seinen Beitritt zum „Deutschen Lehrervereine" beschließen." Diesen Antrag begründet Germer-Leipzig. dessen Beweisführung aber mehr negativ ist und in der Widerlegung eines Artikels in Nr. 37 der „Allg. Deutsch. Lehrerztg." gipfelt, weshalb diese Ausführungen nicht bis zu Ende gehört werden können. Die Gründe pro et contra werden allseitig erwogen; gegen den geplanten Schritt spricht namentlich der Umstand, dass durch denselben der A. S. L.-V. — infolge des in Sachsen geltenden Vereinsgesetzes — seine Existenz gefährden würde. Es erfolgte darum die Ablehnung des Antrages, obwol man dem „Deutschen L.-V." durchaus nicht unsympathisch gegenübersteht, wie vielfach angenommen wird. Ja, man verwahrte sich ausdrücklich dagegen, dass etwa der A. S. L.-V. des Mangels an Interesse für die allgemeinen Angelegenheiten des deutschen Lehrerstandes geziehen werden könne; für die Comenius-Stiftung z. B., die doch eine Sache der ganzen deutschen Lehrerschaft sei, habe wol noch kein Verein, selbst der D. L.-V. nicht, soviel thun können und soviel gethan, als der A. S. L.-V.

Die 1. Hauptversammlung am 30. September wurde begrüßt von

Oberbürgermeister Dr. André, welcher in seiner Rede folgende Gedanken ausführte: Die Volksschule darf nicht alle Bestrebungen aufnehmen, die sich ab und zu an die Oberfläche drängen (Obstbaumzucht, Handfertigkeit etc.), obwol sie den Zeitströmungen Rechnung tragen soll. Nicht die Menge, sondern die Tiefe des Lernens begründet wahre Bildung. Die Schule kann nicht allen alles bringen; sie hat nur den Keim so zu legen, dass er sich später im Leben glücklich zu entwickeln vermag. Wenn doch diese Gedanken allgemein würden! — Dir. Gesell-Chemnitz sprach über „die Entwickelung der sächsischen Volksschulen in der Zeit von 1864—1889. Eine Rück- und Umschau.“ 1864 sah es auf pädagogischem Gebiete in Sachsen nach mancher Richtung hin wol trefflich aus: Es galt ein 1835 erlassenes Schulgesetz, das 1843 und 1851 Ergänzungen erfahren hatte; der Lehrerstand war strebsam, wirkten doch damals Schulmänner wie Berthelt, Jäkel, Petermann, Dr. Bornemann, L. Thomas. Jedoch es fehlte die rechte Fühlung zwischen „oben und unten“; dem im Volke und besonders auch im Lehrerstande herrschenden deutsch-nationalen Zuge verstand die Regierung eines Herrn v. Beust wenig Rechnung zu tragen; für die Seminare galt eine Lehrordnung von 1857, welche als eine jüngere Schwester der preußischen Regulative betrachtet werden kann und auf eine Beschränkung des Lehrplans und Verschärfung der Vorschriften für das Internatsleben hinauslief. Da kam die 1854er Versammlung und mit ihr der Dittes'sche Vortrag, dessen Aufnahme gleich zu erachten war der Verurtheilung eines Systems, durch das den Lehrern auf ihren Bildungsanstalten in deutschsprachlicher Beziehung nicht viel mehr geboten ward, als was sie brauchten, um die Fehler eines Schüleraufsatzes zu finden. Die durch jene Versammlung hervorgerufene Bewegung wurde fortgepflanzt durch die „Sächs. Schulzeitung“ und durch die neu erstehenden „Chemnitzer pädagogischen Blätter“ und „Leipziger pädagogischen Blätter“, bis diese Bewegung, durch die großen Ereignisse von 1866 nnd 1870 begünstigt, einen gewissen Abschluss fand in dem Schulgesetz vom 26. April 1873 und der dazu gehörigen Ausführungsverordnung vom 25. August 1874, sowie in dem sich anschließenden Gesetze über die Gymnasien, Realschulen und Seminare vom 22. August 1876, dem die Lehr- und Prüfungsordnung für letztere beigegeben ist.*) Es folgte diesen Gesetzen die Veröffentlichung des mindestens zu bewältigenden „religiösen Memorirstoffes“ (19. September 1877), sowie des officiellen „Lehrplans für die einfachen Volksschulen des Königreichs Sachsen“ vom 5. November 1878; es sind dies zwei Bücher, welche in methodischer Hinsicht alle Beachtung verdienen.**) Über die Fortschritte, welche diese Maßnahmen zur Folge hatten, berichtete 1884 eine amtliche Schrift, und das Bild der Schulzustände, das sie entwirft, ist im wesentlichen heute noch zutreffend. Zu wünschen bleibt: a) eine Zusammenfassung der Entscheidungen und Verordnungen zum Schulgesetz (8 Hefte: C. C. Meinhold & Söhne), sowie der noch giltigen Vorschriften aus den Gesetzen von 1835, 1843, 1851; b) ein Regulativ, welches die Rechte und Pflichten der Localschulinspectoren und Religionsinspectoren festsetzt, damit ein noch besseres Einverständnis derselben mit den Lehrern bestehen könne; c) in der Schularbeit eine größere Behaglichkeit im guten Sinne, eine Beseitigung alles aufreibenden Jagens; d) eine Aufbesserung der Lehrergehalte.

*) Sämmtlich erschienen bei C. C. Meinhold & Söhne in Dresden.
**) Verlag von A. Huhle in Dresden.

Begrüßungstelegramme wurden abgesandt an Ihre Majestäten den König und die Königin, an Se. Exc. Herrn Unterrichtsminister Dr. v. Gerber, sowie „in dankbarer Erinnerung an 1864“ an Herrn Schulrath Dr. Dittes in Pressbaum bei Wien. — Darauf hielt Dir. Kleinert-Dresden den zweiten Vortrag über „die Nothwendigkeit des französischen Unterrichts in den Seminarien.“ Redner fordert die Einführung des Französischen im Seminar, a) im Interesse der gesellschaftlichen Stellung des Lehrers; b) im Interesse seines Amtes; c) um des Wertes dieser Sprache an und für sich willen. In der Debatte hebt Schulrath Sem.-Dir. Israel-Zschopau hervor, dass man bei etwaiger Einführung des Französischen ja nicht das Latein beiseite schieben möchte, das für die intellectuelle Bildung eines Lehrers viel leiste und dessen Wert, trotz vieler Gegenreden der Neuzeit, nicht zu leugnen sei. Die Versammlung spricht den Wunsch aus, „dass das Französische in den Lehrplan der Seminare mit aufgenommen werde.“

In der 2. Hauptversammlung am 1. October sprach Dir. Pache-Lindenau (Herausgeber der „Fortbildungschule“, Leipzig, Peters) über „die wirtschaftliche Ausbildung der Mädchen“. Auf Grund des Vortrages sprach die Versammlung den Wunsch aus, „dass die Errichtung von Fortbildungsschulen für die aus der Volksschule entlassenen Mädchen von den Schulgemeinden immer mehr in Angriff genommen werde, und dass in diesen Fortbildungsschulen auf die hauswirtschaftliche Ausbildung der weiblichen Jugend das Hauptgewicht gelegt werde.“ (Vergl. über diesen Gegenstand: Deutsche Schulpraxis Nr. 31 und 33, 1889.) Hierzu sei noch bemerkt, dass die Errichtung solcher Fortbildungsschulen den Schulgemeinden durch das Gesetz bereits gestattet, ja empfohlen ist. — Es werden die eingelaufenen Antwort-Telegramme verlesen: Se. Majestät der König hatte äußerst huldvoll geantwortet; Seine Exc. der Herr Unterrichtsminister wünschte dem Vereine eine reichgesegnete Thätigkeit; „herzlichen Dank und Gruß“ sandte den sächsischen Lehrern ihr „treuer Landsmann und Standesgenosse Dittes“. Die erste Antwort wurde mit stiller Ehrerbietung, die zweite mit großer Freude, die dritte mit einem lauten Bravo! aufgenommen. Alsdann hielt Lehrer Beyer-Leipzig den Schlussvortrag über „Pestalozzi als unser sittliches Ideal“. Redner zeichnete zuerst Pestalozzi's sittliche Weltanschauung und entwarf dann ein knappes Bild des von dieser Anschauung beherrschten Lebens und Handelns des großen Schweizers, der so viele Male „ein Bettler ward, um Bettler zu lehren, wie Menschen leben“. Nach einem Ausspruche Pestalozzi's gibt es unter den Menschen Genies des Geistes, des Herzens und der Kunst. „Er war ein Genie des Herzens.“

Mit der Versammlung verbunden waren: Eine Sitzung des sächsischen Pestalozzi-Vereins, eine vielumfassende Lehrmittelausstellung, die Besichtigung großer industrieller Betriebe (Eisengießereien), ein Concert des Chemnitzer Lehrergesangvereins („König Fjalar“, componirt von G. Schreck) u. a. m. Noch verdient hervorgehoben zu werden, dass die Festschrift zur Versammlung sehr interessante „Mittheilungen über das Chemnitzer Volksschulwesen“ enthält, in welchen die geschichtliche Entstehung und die gegenwärtige Ausdehnung desselben klar und ausführlich dargelegt ist.

Zum Schluss sei der Meinung Ausdruck gegeben, dass diese Versammlung ohne Zweifel eine sehr ansehnliche, ja vielversprechende war, dass sie aber ihre große Vorgängerin von 1864 wol nicht erreicht hat. Das Wort der

Schrift: „Den Geist dämpfet nicht!“, wird in unseren Tagen zu wenig beachtet. Dennoch steht fest zu hoffen, dass die Versammlung Gutes nach vielen Seiten hin zur Folge haben werde, worüber wir seiner Zeit mit Vergnügen berichten werden. St.

Herr Julius Beeger, Lehrer an der V. Bürgerschule zu Leipzig, Gründer und Leiter der Comenius-Bibliothek, Herausgeber der „Pädagogischen Revue“ und einer der mannhaftesten Vertreter der Schule und des Lehrerstandes, hat am 24. October sein 60. Lebensjahr vollendet. Zahlreich waren die Beweise der Achtung und Liebe, welche der vielverdiente Jubilar von nah und fern empfing. Der Leipziger Lehrerverein, welcher derzeit 833 ordentliche Mitglieder zählt, darunter auch Julius Beeger, veranstaltete zu Ehren des Jubilars eine feierliche Sitzung, in welcher der I. Vorsitzende, Herr E. Beyer, die trefflichen Eigenschaften und hervorragenden Leistungen Beegers unter allgemeinem Beifall schilderte, und der Jubilar zum Ehrenmitgliede ernannt wurde. Möge dem Lehrerstande dieser überzeugungstreue, uneigennützige und vielbewährte Vorkämpfer noch recht lange erhalten bleiben!

Dem Hamburger Lehrer O. E. Schmidt ist für seine unter dem Pseudonym Otto Ernst erschienenen „Gedichte“ der Augsburger Schillerpreis im Betrage von 200 Mark zuerkannt worden. Soeben ist von ihm erschienen: „Offenes Visir! Gesammelte Essays aus Literatur, Pädagogik und öffentlichem Leben von Otto Ernst“ (Hamburg bei Konrad Kloß).

Aus dem Großherzogthum Baden. Im Septemberheft des „Pædagogium“ (S. 800 ff) versprachen wir hinsichtlich der Bestimmungen über die „Vorbereitung zu dem öffentlichen Dienste eines wissenschaftlichen Lehrers an Mittelschulen“, speciell über die „Freiheit der Wahl der zu einer Combination von zwei Hauptfächern hinzuzunehmenden zwei Nebenfächer“, zu berichten. Hierüber wurde Folgendes bestimmt: „I. Mit der Lehrbefähigung Lateinisch 1 ist nothwendig zu verbinden Griechisch 2, mit Griechisch 1 Lateinisch 2, mit Mathematik 1 Physik 2; mit jeder Stufe der Lehrbefähigung im Französischen oder Englischen ist Lateinisch 3, mit jeder Stufe der Lehrbefähigung in der Geschichte ist Geographie 3 zu verbinden. II. Das eine der beiden Nebenfächer muss, insoweit dies nicht schon durch die vorbezeichnete Bestimmung vorgeschrieben ist, demselben Gebiete angehören, wie die Hauptfächer, d. h. dem sprachlich-geschichtlichen oder dem mathematisch-naturwissenschaftlichen. In dieser Beziehung wird Geographie als Hauptfach demjenigen dieser beiden Gebiete zugerechnet, welchem das andere Hauptfach angehört.

Die hebräische Sprache kann als Nebenfach zu jeder Combination von zwei Hauptfächern des sprachlich-geschichtlichen Gebietes hinzutreten. Die volle Lehrbefähigung im Hebräischen wird einer anderweiten Lehrbefähigung für die mittleren Classen — bezüglich der für ein Zeugnis 1. bezw. 2. Grades gestellten Bedingungen — gleichgerechnet.

Die philosophische Propädeutik kann zu jeder Combination von zwei Hauptfächern als Nebenfach hinzutreten; bezüglich der für ein Zeugnis 1. bezw. 2. Grades gestellten Bedingungen wird die Lehrbefähigung in der philosophi-

schen Propädeutik einer anderweiten Lehrbefähigung für die mittleren Classen gleichgerechnet.“

Die Anforderungen, welche in den einzelnen Fächern gestellt werden, hier im einzelnen mitzutheilen, würde den Raum dieser Blätter zu sehr absorbiren. Wir beschränken uns darauf, zu bemerken, dass die Anforderungen, wie wir früher schon andeuteten, mäßige sind, besonders für die Lehrbefähigungsprüfung der unteren und mittleren Classen. Im wesentlichen übersteigen die Anforderungen, welche im Reallehrerexamen gestellt werden, sogar die ebengenannten. Trotzdem unterrichten die Reallehrer im allgemeinen nur bis Untertertia (4. unterste Classe) und erhalten einen Maximalgehalt von nur 3600 Mark, während die Gymnasiallehrer einen solchen von 5000 Mark — nach dem neuen „Beamtengesetz“ — beziehen. Diese Thatsachen illustriren die oft bestrittenen Worte: „Duo quum faciunt idem, non est idem.“

Hervorzuheben ist noch an der in Rede stehenden Verordnung, dass durch die Prüfung im allgemeinen nachgewiesen werden soll, ob der Candidat durch sein „Studium der Philosophie und Pädagogik, sowie durch seine Beschäftigung mit der deutschen Sprache und Literatur den an Lehrer höherer Schulen allgemein zu stellenden Forderungen entspricht. Lobend ist speciell zu erwähnen, dass von jedem Candidaten, ohne Unterschied des Studiengebietes, gefordert wird: „Kenntnis der wichtigsten logischen Gesetze, der Hauptthatsachen der empirischen Psychologie und der wesentlichsten zu ihrer philosophischen Erklärung eingeschlagenen Richtungen, Bekanntschaft mit den philosophischen Grundlagen der Pädagogik und Didaktik und mit den wichtigsten Thatsachen ihrer Entwickelung seit dem 16. Jahrhundert. Ferner hat sich jeder Candidat darüber auszuweisen, dass er eine bedeutendere philosophische Schrift mit Verständnis gelesen habe. In der Geschichte der Philosophie muss jeder Candidat über die Hauptmomente bestimmt orientirt sein.“ Ferner muss in der Meldung zur Prüfung angegeben sein, eventuell durch Zeugnisse bewiesen werden, ob unter anderm „der Candidat Assistent an einem Universitätsinstitut oder Mitglied eines Universitätsseminars gewesen ist oder an Übungen theilgenommen hat, welche denen der Seminare vergleichbar sind.“ Aus den von uns citirten Bestimmungen ist ersichtlich, dass die neue Verordnung zeitgemäß genannt werden muss und manches enthält, das einen wesentlichen Fortschritt gegen früher aufweist, speciell in den allgemeinen philosophisch-pädagogisch-didaktischen Fächern. Die Pädagogik wird in Zukunft wol nicht mehr als „Aschenbrödel“ der Wissenschaft von den Gymnasiallehrern betrachtet werden dürfen. Diese Bestimmung insbesondere wird bei dem Theil unserer Jugend, welcher Mittelschulen besucht, die besten Früchte zeitigen.

Über die Kosten, welche ein einzelner Schüler unserer Mittelschulen ausser dem von ihm entrichteten Schulgelde verursacht, veröffentlichte Gymnasialprofessor Treutlein in Karlsruhe eine beachtenswerte Auf- resp. Zusammenstellung. Danach betrug für die vier letzten Jahre in Karlsruhe, wo der Besuch ein sehr starker ist, der durch das Schulgeld nicht gedeckte Aufwand am Gymnasium 132,50 Mark, für jeden Schüler des Realgymnasiums 146,50 Mark, für jeden Schüler der Realschule 99 Mark. Das nächste Budget wird außer den 310000 Mark Schulgeld für die 14 Gymnasien und Progymnasien eine Extraforderung von 732000 Mark enthalten. Bei einem Besuch von 5100 Schülern beträgt sonach der ungedeckte Aufwand für den Kopf 143,50 Mark.

Hieraus ergibt sich, dass der ungeheuere, hauptsächlich durch das Berechtigungswesen verursachte Zudrang zu den Mittelschulen und den sog. gelehrten Berufsarten eine höchst bedenkliche finanzielle Seite hat, welche in Anbetracht der Socialpolitik ein noch viel bedenklicheres Relief enthält. Die Ausgaben für den Schüler einer Volksschule ist im Vergleich zu derjenigen eines Schülers der Mittelschule ein sehr minimaler. Dieser Umstand sollte den maßgebenden Factoren der Staatsleitung vieles zu denken geben; doch mancher derselben scheut das Denken, weil er sonst in unserer byzantinischen Zeit leicht für einen shakespearischen Cassius und daher für „gefährlich" gehalten werden könnte.

Am 6. October hielt der „Pestalozzi-Verein badischer Volksschullehrer" in Bruchsal seine Generalversammlung ab. Die Überschüsse, welche durch die im Jahre 1881 nach Art der Lebensversicherungen vollzogene Reorganisation des Vereins erzielt wurden, werden fortan (laut Beschluss der Generalversammlung) zur Erhöhung der Beneficien an die Hinterbliebenen verstorbener Mitglieder, bezw. an deren Erben, verwendet. Das reine Vermögen betrug am 12. Januar 1889: 450267 Mark 89 Pfennige. Mitglieder zählte der Verein am 12. Januar 1889: 2071. Das Durchschnittsalter der Mitglieder im allgemeinen war 45,8 Jahre, das der Verstorbenen, 35 an der Zahl, 60,9 Jahre. Seit Gründung des Vereins, vom 12. Januar 1846 bis 12. Januar 1889, starben 830 Mitglieder; die an deren Hinterbliebenen ausbezahlten Beneficien betragen im ganzen 590180 Mark, gewiss ein sprechendes und höchst erfreuliches Bild von der „Selbsthilfe der Lehrer".

Am Schlusse der Generalversammlung theilte der Director der „Concordia", Lehrer-Actiengesellschaft für Druck und Verlag, mit, dass aus dem Reingewinn des abgelaufenen Geschäftsjahres dem Pestalozzi-Verein 2765 Mark 65 Pf., dem „Allgemeinen Witwen- und Waisenstift badischer Volksschullehrer" dieselbe Summe zugewiesen würde; außerdem seien über 3000 Mark zur Unterstützung nothleidender Lehrer und Lehrerrelicten reservirt. Auch diese Gründung der badischen Volksschullehrer, die im letzten Landtage abermals so schroffe Behandlung erfuhr, namentlich von Seiten des Regierungscommissars Geh. Ref. Joos, ist ein weiterer Beweis von der thatkräftigen „Selbsthilfe der Lehrer". Der Oberschulrath hatte einen Vertreter zur Generalversammlung des Pestalozzi-Vereins entsendet, der in beredten Worten dem Vereine wünschte, dass er „fort und fort so kräftig sein möge, dass es ihm möglich werde, nicht nur, wie bisher, segnend in die Stätten der Trauer hineinzutreten, sondern dass dieser Segen auch immer reicher und reicher werde." Ferner bemerkte der betreffende Herr, dass der Oberschulrath stets das größte Wolwollen den Lehrern entgegenbringe, wenn diese auch durch den Ausschluss aus dem Beamtengesetz eine in Wort und Schrift geäußerte Missstimmung gegen genannte Behörde an den Tag gelegt hätten. „Verehrte Herren und Freunde", sagte wörtlich der Redner, „das sind Worte, die ich Ihnen sage. Leider ist meine Hand leer; wie gerne würde ich sie gefüllt mitgebracht haben mit irgend etwas, was ich Ihnen als Pfand hätte bringen können für Größeres, das nachkommt. Und, meine Herren, dass etwas nachkommen wird, des Glaubens leb' ich und sterb' ich."

Diese Worte waren recht schön und ernteten ein allgemeines „Bravo". Da aber die badischen Lehrer an „schöne Worte" seit dem letzten Landtage gewöhnt sind, so fehlte vielen Theilnehmern der Versammlung der bekannte

„Glaube“. Möchten sie sich täuschen! Unzweifelhaft zielen die Worte des dem Lehrerstande persönlich wolgewogenen Herrn darauf hin, dass der nächste Landtag eine „annähernde“ Gleichstellung der Lehrer mit den gut situirten „Beamten“ erwirken werde. Eine dahingehende Petition des Lehrervereins-Vorstandes wird, wie wir aus zuverlässiger Quelle erfahren, dem nächsten Landtage vorgelegt werden. Wir sehen dann, ob sich die That der Oberschulbehörde mit den schönen Worten ihres ältesten Mitgliedes deckt. Immerhin ist es auffallend, dass ein Mitglied dieser hohen Behörde einem Vereine eine segensvolle Weiterentfaltung wünscht, der schon jahrelang sehr bedeutende Zuschüsse aus einem Selbsthilfe-Institut („Concordia“) erhält, während der Director dieser Behörde, Herr Geh. Referendär Joos, gerade dieses Institut in der 60. Sitzung der zweiten Kammer 1888 als mit einem „gehässigen Charakter“ behaftet darstellt und bedauert, dass das Gesetz, trotzdem der Director, ein Lehrer, hätte aus dem Lehrerstande austreten müssen, keine Handhabe biete, den Lehrern zu verwehren, Actien zu erwerben oder in den Aufsichtsrath einzutreten. „Die Regierung“, so bemerkte der genannte Herr, „werde diese Angelegenheit im Auge behalten.“ Ein Wolwollen gegen die „Concordia“ liegt wol in diesen wie in anderen Ausführungen dieses Redners nicht; wir können uns den Widerspruch, der im Wesen der gedachten Worte beider hohen Herren liegt, nicht erklären. Wo steckt „Graf Örindur“?

Die Landtagswahlen sind beendet; die Nationalliberalen, welche bisher die Mehrheit in unseren Kammern bildeten, haben auch fernerhin dieselbe; gleichwol mussten sie, soweit es sich übersehen lässt, etwa 7 Sitze hauptsächlich den Ultramontanen und 2 bis 3 den Freisinnigen abtreten. Die frühere nationalliberale Kammermajorität war gegen die Lehrer nicht sehr günstig gestimmt; ob in Zukunft bei derselben eine günstigere Stimmung sich geltend machen wird, bleibt abzuwarten. Dem Umstand, dass die Lehrer „Gewehr bei Fuss“ bei den letzten Landtagswahlen standen, soll in manchen Bezirken der antinationalliberale Erfolg, so wird in politischen Zeitungen berichtet, zuzuschreiben sein.

Schließlich bemerken wir noch, dass die Generalversammlung des Pestalozzi-Vereins zwei Tage vor der Wahlmännerwahl (in Baden ist noch der „indirecte Wahlmodus“ bei den Landtagswahlen zu Recht bestehend) abgehalten wurde. Einige „ungläubige Thomase“ bringen in ihrer wahlberechtigten pessimistischen Stimmung die schöne, so hoffnungsfreudig für die Lehrer ausgeklungene Rede des Vertreters der Oberschulbehörde in Verbindung mit den Landtagswahlen und ziehen daraus Folgerungen, die wir jedoch nicht wiedergeben wollen. Wir wollen vielmehr in Bezug auf die materielle Besserstellung, die größere Standesehrung, besonders in Hinsicht auf die Stellung und Beaufsichtigung durch berufene Männer aus dem eigenen Stande und die im praktischen Volksschuldienste stehen, einmal optimistisch in die Zukunft blicken.

Ein Verein für Massenverbreitung guter Schriften hat sich in Weimar gebildet. Derselbe soll seine Thätigkeit über alle Lande erstrecken, soweit die deutsche Zunge klingt. Dieser Verein, welcher unter dem Protectorate des Großherzogs von Sachsen-Weimar steht und die Rechte einer juristischen Person besitzt, wird geeignete Schriften, namentlich das Beste und Volksthümlichste aus den Werken von Alexis, Anzengruber, Auerbach, Jakob

Engel, Freytag, Ganghofer, Gotthelf, Hauff, Peter Hebel, v. Holtei, v. Horn, Karl Immermann, Jakobs, v. Kleist, M. Meyr, Pestalozzi, Josef Rank, Rosegger, Schaumburger, Spindler, Trautmann, Wildermuth, Woerner, Zschokke, Walter Scott, Dickens, Björnson, Bret Harte u. a. in Riesenauflagen drucken lassen und durch Colporteure, durch Verkaufsautomaten, durch Vermittelung der Behörden und Arbeitgeber, der Geistlichen und Lehrer in jedes deutsche Haus zu bringen suchen. Bisher haben bereits viele deutsche Fürsten, Tausende von einflussreichen Personen in Deutschland und Österreich ihre Unterstützung des Unternehmens zugesagt. Aus den Satzungen des Vereins führen wir Folgendes an:

§ 1. Der Verein für Massenverbreitung guter Schriften hat den Zweck, dem deutschen Volke, namentlich dessen ärmeren Schichten, guten und wolfeilen Lesestoff sowol unterhaltender als belehrender Art zuzuführen, um dadurch auf die sittliche und geistige Hebung des Volkes hinzuwirken. Der Verein bleibt allen Parteibestrebungen fern.

§ 4. Die Mitgliedschaft wird durch Zahlung eines Jahresbeitrages von mindestens 3 Mark für persönliche und mindestens 10 Mark für körperschaftliche Mitglieder (Vereine), die dauernde Mitgliedschaft durch einmalige Zahlung von mindestens 300 Mark erworben. Auch Frauen können dem Vereine als Mitglieder beitreten. Bezüglich der Rechte der Mitglieder sagt der § 5, dass sie zum Bezuge beliebiger Mengen der erschienenen Schriften zu dem den Colporteuren bewilligten Preise, bei Zahlung von mindestens 10 Mark Jahresbeitrag zum unentgeltlichen Bezuge eines Exemplares von jeder Vereinsschrift das Recht haben. Wir wünschen, dass dieser Verein überall, wo Deutsche wohnen, feste Wurzel fasse und segensreich wirke zum Wole und zur Ehre des deutschen Volkes!

Wer für den „Verein für Massenverbreitung guter Schriften“ zu wirken bereit ist, der erbitte sich, um näheres über denselben zu erfahren, bei seiner Anmeldung als Mitglied zugleich die Schrift, welche die Anregung zur Bildung des Vereins gegeben hat: „Ein neuer Weg zur sittlichen und geistigen Hebung des Volkes. Von Dr. Heinrich Fränkel. Berlin 1889.“ Das Schriftchen wird auf Wunsch kostenfrei versendet durch die Kanzlei des „Vereines für Massenverbreitung guter Schriften“ in Weimar, Herderplatz 9.

In Österreich kam im Reichstage die Schand- und Schundliteratur in jüngster Zeit wiederholt zur Sprache, und der österreichische Schriftsteller Müller-Guttenbrunn hat in seiner Schrift: Gegen den Strom! vor längerer Zeit bereits die Gründung eines derartigen Vereines und die Massenverbreitung guter Volksschriften gewünscht. Hoffen wir, dass der in Weimar gegründete Verein auch für Österreich segensvoll werde.

Australische Schulverhältnisse. Abgesehen von einigen statistischen Angaben über den Zustand der Schulen in Neu-Seeland im 9. Jahrgang dieser Zeitschrift und einer Schilderung von australischen Kulturzuständen im 8. Jahrgange ist noch nichts an diesem Orte über die Schulverhältnisse in Australien berichtet worden. Ein längerer Aufsatz in der Februarnummer der „Contemporary Review“ — der dritte einer Reihe von Aufsätzen, welche australische Zustände schildern — behandelt die Erziehungs- und Schulverhältnisse in den einzelnen Colonien. Derselbe enthält sehr viel des Interessanten, wovon wir das Wichtigste hier wiedergeben.

Der Verfasser tritt der allgemeinen Annahme entgegen, als sei der Australier durchaus nur mit der Jagd nach dem Mammon beschäftigt und für höheres Streben fast unempfänglich. Zu den überzeugendsten Beweisen, dass das Streben nach höheren Zielen durch materielle Wolfahrt nicht zerstört worden ist, gehören die glänzenden Schenkungen, welche den höheren wie niederen Schulen Australiens von Privatleuten geworden sind, und die großen Zugeständnisse, welche die Behörden für das gesammte Bildungswesen gemacht haben. Gilt auch der Wetteifer der einzelnen Colonien zum großen Theil den höheren Schulen, so sind doch das Geschick und der Eifer, welche jede Colonie gezeigt hat, um ein System von zweckentsprechenden Elementarschulen zu begründen und zu erhalten, nicht minder bewundernswürdig. Die Schwierigkeiten, welche gelöst werden mussten, um jedem Kinde die Wolthaten eines geregelten Unterrichts zutheil werden zu lassen, waren ganz bedeutend, ja zum Theil von der Art, dass eine vollständige Lösung derselben kaum möglich schien. Doch muss man den verschiedenen Regierungen der einzelnen Colonien den größten Beifall zollen für den Scharfsinn, den Muth und die Freigebigkeit, womit sie versucht haben, diese Schwierigkeiten zu lösen.

In den australischen Colonien gibt es ungeheuere Distrikte, in denen die Bevölkerung so zerstreut wohnt, dass es kaum in dem Bereiche der Möglichkeit liegt, einen regelmäßigen Schulbesuch herbeizuführen oder Schulen zu errichten, die für alle Kinder zu erreichen wären. Die Straßen sind schlecht, oder es gibt überhaupt keine Straßen, solche vielleicht ausgenommen, die von den Viehherden auf ihrem Wege nach dem nächsten Marktplatze durch den „Busch" gebahnt worden sind, oder von Wagen, auf welchen Wolle zur nächsten Eisenbahnstation oder zum nächsten Hafen gebracht wurde. Oft muss ein Schulinspector dem Erziehungsminister die Mittheilung machen, dass er durch große Überschwemmungen verhindert ist, einen Theil seines Bezirkes, in welchem mehrere Schulen gelegen sind, zu inspiciren. Oft kommt es vor, dass solche Überschwemmungen die Kinder aus der nächsten Nachbarschaft der Schule tagelang vom Besuche derselben zurückhalten.

Das Schulgesetz von New South Wales — jede Colonie besitzt nämlich ihr eigenes Schulgesetz, doch sind alle einander sehr ähnlich — bestimmt, dass eine Schule an einem Orte errichtet werden mag, wo ein regelmäßiger Besuch von mindestens zwanzig Kindern im Alter von sechs bis vierzehn Jahren garantirt werden kann. Den Kindern, die auf dem Lande leben, wird freie Eisenbahnfahrt gewährt, um es ihnen zu ermöglichen, die ihrer Wohnung am nächsten gelegene Schule zu erreichen. Die Eisenbahnverwaltungen sind in dieser Hinsicht im höchsten Grade zuvorkommend, indem sie die Kinder mitten auf der Strecke in den Zug aufnehmen, bezw. wieder absetzen, wenn deren Wohnung zu weit von einem Haltepunkte entfernt liegt.

Eine Interimsschule kann an einem Orte errichtet werden, wo nicht weniger als zwölf und nicht mehr als neunzehn Kinder im schulpflichtigen Alter die Schule regelmäßig besuchen können, vorausgesetzt, dass nicht eine andere Schule in der Entfernung von 4 engl. Meilen auf einem für die Kinder gangbaren Wege zu erreichen ist. — Es gibt jedoch auch Bezirke, wo nicht einmal zwölf Kinder in geeigneter Entfernung von einem Orte zusammenzubringen sind, der für die Erbauung einer Schule gewählt werden könnte. Daher bestimmt das Gesetz, dass „im Falle zwanzig Kinder im Alter zwischen

sechs und vierzehn Jahren innerhalb eines angenommenen Radius von 10 Meilen (engl.) von einem Mittelpunkte vorhanden sind und in Gruppen von nicht weniger als zehn Kindern gesammelt werden können“, zwei Halbtagsschulen eingerichtet werden sollen, zwischen denen ein Lehrer seine Zeit gleichmäßig theilen soll. Gewöhnlich soll er den Vormittag in der einen und den Nachmittag in der anderen zubringen, doch kann er mit Genehmigung des Inspectors eine andere Anordnung treffen; und es scheint von dieser Erlaubnis auch sehr ausgiebig Gebrauch gemacht zu werden. Lehrer, die an zwei Halbtagsschulen wirken, beziehen ohne Rücksicht auf ihr Gehalt eine angemessene jährliche Summe zum Unterhalte eines Pferdes. Alle Halbtagsschulen sind in jeder Hinsicht wie öffentliche Schulen zu leiten, und der Rang und das Gehalt des Lehrers stimmen überein mit Rang und Gehalt von Lehrern an öffentlichen Schulen der gleichen Stufen.

Wenn die Bevölkerung so spärlich vertheilt ist, dass es nicht möglich ist, Halbtagsschulen zu errichten, geht ein Wanderlehrer von Haus zu Haus und lehrt entweder die Kinder einer Familie oder von zwei oder drei benachbarten Familien. Von einem Wanderlehrer verlangt das Gesetz keine seminaristische Ausbildung, doch müssen sie „Personen von anerkannt sittlichem Charakter sein und fähig, ihren Zöglingen die Rudimente einer englischen Erziehung gewähren zu können.“ Die Vertheilung seiner Zeit auf die Familien, die er besucht, wird auf Bericht des Schulinspectors von dem Erziehungsminister bestimmt. Am Ende jeden Monats haben die Halbtagslehrer und die Wanderlehrer dem Inspector einen Bericht über die Arbeit des Monats einzureichen. Die Schulen beider Arten sollen nach allgemeiner Versicherung sehr gute Erfolge aufzuweisen haben.

Die Unterrichtsgegenstände in den Elementarschulen scheinen die gewöhnlichen zu sein, wenigstens gibt unser Gewährsmann nichts Näheres hierüber an. Wol aber theilt er eine Tabelle aus dem Berichte des Erziehungsministers von Viktoria vom Jahre 1886—87 mit, in welcher verschiedene Unterrichtsgegenstände aufgeführt werden, in welchen fakultativ unterrichtet worden ist. Diese sind folgende (die beigefügte Zahl gibt die Schüler an, welche an dem Unterrichte theilnahmen):

Buchführung (1753)	Malen (42)
Algebra (1051)	Deutsch (35)
Latein (837)	Stenographie (24)
Euklid (835)	Zeichnen (22)
Französisch (717)	Engl. Sprachlehre (9)
Physiologie (51)	Physikalische Geographie (9)
Physik (44)	Geschichte (7).

In dem Berichte wird hinzugefügt, dass nach dem revidirten Lehrplane einige dieser Gegenstände in die „gewöhnlichen Curse freier Unterweisung“ aufgenommen worden sind. Zeichnen z. B. wird jetzt in allen Schulen gelehrt, damit sich die Schüler hinreichende Fertigkeit in der Handhabung des Stiftes aneignen.

Der Lehrplan für die Interims- und Halbtagsschulen ist weniger umfangreich, als der in den übrigen öffentlichen Schulen. Der Unterricht in den Interimsschulen soll sich auf Lesen, Schreiben, Rechnen, Grammatik, Geographie und Geschichte erstrecken und wenn möglich für die Mädchen auch noch auf

weibliche Handarbeiten. Die Gegenstände des Unterrichts für die Halbtagsschulen beschränken sich auf Lesen, Schreiben, Dictate und Rechnen. Die mündliche Unterweisung wird durch einen regelmäßigen Cursus von Hausaufgaben ergänzt.

Was den Religionsunterricht anlangt, so sind durch sämmtliche Colonien Australiens die Schulen, soweit sie staatliche sind, confessionslos. Die Schulen von Viktoria, Queensland, Tasmania und Neuseeland sind weltliche (secular), und in ihren Lehrplan ist Religionsunterricht überhaupt nicht aufgenommen. Doch kann den Kindern auf Verlangen ihrer Eltern unter gewissen Bedingungen vor oder nach dem Unterrichte von Geistlichen oder besonderen Religionslehrern religiöse Unterweisung zutheil werden. In Südaustralien ist es dem Lehrer freigestellt, täglich bis zu einer halben Stunde Bibellesen in den Stundenplan aufzunehmen, doch muss er sich streng auf das Lesen der Bibel beschränken. Das Gesetz vom Jahre 1880 für New South Wales erklärt die „weltliche Unterweisung" (secular instruction) dahin, dass im Religionsunterrichte alle Dogmatik und Polemik zu unterbleiben habe. Confessionelle Unterweisung der Kinder hat außerhalb des Unterrichtes durch besondere Religionslehrer zu geschehen. Die Geistlichen der verschiedenen Confessionen scheinen aber nicht gerade viel Gebrauch von dieser Bestimmung zu machen. Obgleich sich in allen Colonien, besonders aber in Viktoria, Stimmen gegen den confessionslosen Unterricht erheben, so scheint doch, wenigstens für jetzt, die confessionslose Schule gesichert zu sein.

In Hinsicht auf die Art und Weise, wie die Mittel zur Unterhaltung der Schulen aufgebracht werden, besteht eine große Verschiedenheit zwischen den einzelnen Colonien. Frei ist der Unterricht in den Elementarschulen von Viktoria, Queensland und Neuseeland; doch ist für Viktoria zu bemerken, dass der Unterricht in den oben angegebenen facultativen Gegenständen honorirt werden muss. In Queensland herrscht aber der Brauch, dass vor Gründung einer neuen Schule an irgend einem Orte ein Fünftel der muthmaßlichen Kosten für den Bau und die Einrichtung der Schule zuvor durch öffentliche Sammlungen aufgebracht werden muss. In New South Wales, Südaustralien und Tasmania ist Schulgeld zu entrichten. Es haben sich hier aber noch keine Stimmen für Aufhebung desselben hören lassen, weil nicht viel arme Eltern vorhanden sind. Überdies steht den „Public School Boards" oder „Boards of Advice" — die etwa unseren Schulausschüssen entsprechen und über deren freilich sehr beschränkte Befugnisse der Verfasser sich des längeren verbreitet — das Recht zu, mittellose Eltern von der Zahlung eines Schulgeldes zu befreien.

Was die Stellung der Lehrer anlangt, so sind sie in allen Colonien Australiens — mit Ausnahme von Western Australia, die dieselbe Verwaltung wie das Mutterland hat — bürgerliche Staatsdiener. Sie erhalten ihre Gehälter von dem Erziehungsministerium, und der Minister stellt sie an und entlässt sie. In dieser Hinsicht sind sie weit besser daran, als die Lehrer des Mutterlandes, welche von örtlichen Behörden (local managers) angestellt werden; allein sie leiden gleich den Lehrern Englands unter der Einrichtung von payment by results, d. h. ihr Gehalt wird nach dem Ausfalle der jährlichen Prüfungen bestimmt. Die Art und Weise, wie in den verschiedenen Colonien die Höhe des Gehaltes bestimmt wird, ist sehr ungleichartig. Der Plan, welcher für New

South Wales gilt, ist sehr ausführlich und illustrirt die Principien, nach denen auch in den übrigen Colonien verfahren wird, am besten.

Die Lehrer sind ihrer Befähigung nach, über die ihre Zeugnisse entscheiden, in drei Classen getheilt. In den ersten beiden Classen gibt es zwei, in der dritten drei Untergrade. Die Zeugnisse, die zu den bestimmten Classen und Graden berechtigen, werden zum Theil nach einer mündlichen und schriftlichen Prüfung, zum Theil nach der praktischen Befähigung ertheilt. Zum Aufrücken in höhere Classen müssen die betreffenden Prüfungen bestanden werden; diese sind nicht nur der Schwierigkeit nach verschieden, sondern auch nach den Gegenständen, in denen geprüft wird. Die Prüfungen für die höheren Classen bieten den Candidaten verschiedene Gruppen von Gegenständen dar, in denen sie sich prüfen lassen können. Ohne Prüfung kann ein Lehrer nur von einem niederen zu einem höheren Grade derselben Classe übergehen.

Nach ihrer Eintheilung in die verschiedenen Classen und Grade werden nun auch die Lehrer den verschiedenen Schulen zugewiesen und beziehen auch verschiedene Gehälter; denn auch die Elementarschulen haben eine verschiedene Ordnung. Der Rang der Schulen wird einmal nach der Schülerzahl bestimmt, welche dieselbe durchschnittlich besucht, dann aber auch nach dem Durchschnitte der Leistungen, der sich bei den Inspectionen ergibt. Die Schulen mit der größten Schülerzahl — nicht unter 600 — bilden die Schulen „ersten Ranges“, solange sie den vorgeschriebenen Durchschnitt der Leistungen erreichen. Zu den Schulen des letzten, des zehnten, Ranges gehören diejenigen, in denen die tägliche Schülerzahl zwanzig nicht übersteigt. Erreicht eine Schule nicht das für ihren Rang vorgeschriebene Ziel, so verfügt der Erziehungsminister ihre Überführung in den nächsten Rang.

Ein Lehrer kann nach einer Schule eines niederen Ranges versetzt werden, wenn nachgewiesen wird, dass durch sein Verschulden der durchschnittliche Besuch der Schule unter den für den betr. Rang nöthigen Stand gesunken ist, oder dass die Schüler nicht die verlangten Leistungen aufweisen können.

Die Gehälter der Hauptlehrer schwanken zwischen 400 Pfd. Sterl. an Schulen des ersten Ranges und 108 Pfd. Sterl. an Schulen des zehnten Ranges. Hauptlehrerinnen an Mädchen- oder Elementarschülerclassen von Schulen des ersten Ranges beziehen 300 Pfd. Sterl., dagegen die in Schulen fünften Ranges 180 Pfd. Sterl. Schulen mit gemischten Geschlechtern unter dem vierten Range können von Lehrerinnen geleitet werden, und ihre Gehälter betragen nur 12 Pfd. Sterl. weniger als die der Lehrer. Verheiratete Lehrer erhalten Amtswohnungen angewiesen, während Lehrerinnen einzelner Classen und unverheirateten Lehrern Wohnungsgelder gewährt werden. Die Gehälter der Hilfslehrer schwanken zwischen 250 und 36 Pfd. Sterl., der Lehrerinnen zwischen 168 und 24 Pfd. Sterl.

Ist in New South Wales die Möglichkeit, an die Schule eines geringeren Ranges versetzt zu werden und so sein Gehalt verringert zu sehen, für den Lehrer die treibende Kraft, sein Bestes zu thun, so sucht man in Südaustralien und Viktoria durch Prämien, die jedes Jahr vertheilt werden, die Kräfte des Lehrers anzuspannen.

Gegen dieses System der Bestimmung der Gehälter nach dem Erfolge der Prüfungen hat die Mehrzahl der Lehrer Australiens, an ihrer Spitze die fähigsten und begabtesten, einen heftigen Kampf erhoben. Das System lässt es nicht zu einem gedeihlichen Unterrichte kommen, sondern führt zu einem

allgemeinen und fortgesetzten „Einpauken“ und „Einbleuen“; der Inspector, nicht das Kind nimmt den ersten Platz in den Gedanken des Lehrers ein; der besten Unterrichtsmethode wird die beste Art und Weise, das Kind für das Examen abzurichten, vorgezogen; das Leben des Lehrers wird unnöthigerweise zu einem unsicheren gemacht, da sein Einkommen fortwährend wechseln kann.

Unser Gewährsmann gibt zum Schlusse eine Schilderung des Gesammteindruckes, welchen die Schulen, die er gesehen, auf ihn gemacht haben. Er schreibt: „Was einem Engländer beim Besuche einer gewöhnlichen Elementarschule am meisten auffällt, ist das muntere und blühende Aussehen der Kinder. Alle sind wolgenährt und die meisten sind gut gekleidet. In einigen Schulen fand ich die Kinder wolhabender Kaufleute und Handwerker auf einer Bank mit den Kindern gewöhnlicher Arbeiter, und diese Mischung der verschiedenen Bevölkerungsclassen eifert den Lehrer an und wirkt im ganzen auch wolthätig auf die Kinder ein. Die Schuldisciplin schien mir ausgezeichnet; das Betragen der Kinder war wolanständig. Die Lehrer in Südaustralien und New South Wales schienen vollständig zufrieden. In Viktoria klagten die Lehrer, mit denen ich zusammentraf, in sehr starken Ausdrücken über das Unheil, welches durch das bestehende Gehaltssystem über das Unterrichtswerk gebracht worden sei. Ich besuchte Landschulen so gut wie Stadtschulen, und in allen wurde, soweit ich es beurtheilen kann, mit bestem Erfolge gearbeitet.“

Fügen wir noch einige Worte über die eigenartigen Schuleinrichtungen in Neuseeland hinzu, so haben wir den Bericht unseres Gewährsmannes, soweit er für uns in Betracht kommt, erschöpft.

Diese Colonie ist in zwölf Erziehungsdistricte (educational districts) eingetheilt, jeder unter einem Schulausschusse (Board) stehend. Jeder Erziehungsdistrict ist wieder in Schulbezirke (school districts) eingetheilt. Die Steuerpflichtigen eines jeden Schulbezirkes wählen jedesmal im Januar ein Schulcomité, das aus sieben in dem Bezirke wohnenden Hausvätern besteht. Die Schulcomités eines jeden Erziehungsdistricts wählen den Schulausschuss, der aus neun Mitgliedern besteht, von denen jedes Jahr der dritte Theil ausscheidet.

Die Befugnisse dieses Schulausschusses sind im Gegensatz zu denen der ähnlichen Körperschaften in den übrigen Colonien sehr ausgedehnt. Es liegt denselben die Pflicht ob, die öffentlichen Schulen im Districte zu erhalten und neue zu gründen, neue Schulbezirke zu bilden oder die bestehenden anders abzugrenzen, wie es die Umstände erfordern. Der Schulausschuss hat die Anstellung und Entlassung der Lehrer seines Districtes in der Hand. Er errichtet Freistellen, Schulbibliotheken, Normalschulen und höhere Districtsschulen. Ihm liegt endlich die Verwaltung der für den District bewilligten Gelder ob.

Nach dem Gesetze vom Jahre 1877 werden aus Staatsmitteln für jedes Kind 3 £ 15 s. bewilligt. Doch ist schon seit längerer Zeit eine Erhöhung dieser Summe um 5 s. bewilligt worden, so dass sie also auf 4 £ stiege. Dazu kommt zur Gründung von Freistellen auf jedes Kind 1 s. 6 d., sodass also für den Schüler 4 £ 1 s. 6 d. verwendet werden können. Vier von den Schulausschüssen erhalten auch jährlich zur Unterhaltung von Normalschulen die Summe von 8000 £. Im Jahre 1886 betrugen die Einnahmen der Schulausschüsse 440 768 £.

Aus der pädagogischen Presse.

241. Johann Jacob Lauffers Abhandlung von der rechten Erziehung der Kinder (Praxis d. schweiz. Volks- u. Mittelschule 1889, IV). Ein Beitrag zur Geschichte der Pädagogik in der Schweiz. Lauffer, geb. 1688, gest. 1734, von 1718—34 Professor der Geschichte und Eloquenz an der Berner Akademie. Für seine 1723 gehaltene Vorlesung über die rechte Erziehung der Kinder (dissertatio literaria de recta liberorum educatione) hat er folgende „Thesen“ aufgestellt: 1. Es ist Pflicht aller Eltern, ihre Söhne und Töchter möglichst glücklich zu machen. 2. Die Seele des Kindes ist eine unbeschriebene Tafel, sozusagen eine weiche Wachsmasse, die allen Eindrücken sich darbietet. Das Glück aber hängt von den Eindrücken ab, die in zarter Jugend gemacht werden. 3. Es kann alles und jedes durch das vorbildliche Beispiel eingeprägt werden. 4. Noch reicher sind die Spuren des Unterrichts. 5. Der Unterricht begreift a) die Religion, b) die Sitten, c) einen bestimmten Beruf.

242. Heinrich Zschokke als Pädagog (F. H. Deutler, Baier. Lehrerz. 1889, 37—39). „Zschokkes Wirken ist eine pädagogische That, seine Selbstschau eine praktische Psychologie. Er hat sich — als äußerer Organisator — große Verdienste um das Schweizer Volksschulwesen erworben. Durch beharrliches Streben in Sachen der Jugend- und Volksbildung und durch die sittliche Gestaltung des Lebens ist Zschokke ein Vorbild der Lehrer.“ Im ganzen verfolgt er dieselben Ziele wie Pestalozzi (z. B. als Schriftsteller); in einzelnen Zügen ist uns sein Bild ein willkommenes ergänzendes Seitenstück zu demjenigen Pestalozzi's.

243. Unterricht u. Erziehung (K. Moissl, Freie Schulz. 1889/90,1). Zu vermeinen, der erziehliche Einfluss bedarf für seine Erfolge einer gesteigerten Ausbildung des Verstandes nicht, ist Thorheit oder — pfiffige Klugheit. Erziehung ohne tüchtige Ausbildung des Erkenntnisvermögens gibt es nicht. — Die formale Einwirkung des Unterrichts beabsichtigt, gewisse Seelenkräfte an und mit dem Lehrstoffe zum Erstarken und endlich zur selbstständigen gesetzmäßigen Äußerung zu bringen, — die materielle Einwirkung beabsichtigt, scharf abgegrenzte Vorstellungskreise im kindlichen Geiste zu bilden.

244. Anschauung und Anschaulichkeit (Gründler, Päd. Blätter 1889, V). Verf. betont besonders die Bedeutung der Wandtafel. Das Anschreiben soll nicht bloß und nicht immer den Zweck des Abschreibens haben. Es genüge vielfach schon, dass die Schüler das aus der Besprechung gefundene Ergebnis an der Wandtafel entstehen sehen, dass sie die Worte vor Augen haben und sie einigemal einzeln und im Chore lesen. „Das Anschreiben an die Tafel erhöht die innere Anschauung und prägt die gewonnene Wahrheit dem Gedächtnis schärfer ein. Der angeschriebene Gedanke steht uns gewissermaßen verkörpert gegenüber.“

245. Das sociale Problem der Gegenwart und die Erziehung (H. Martini, Rhein. Blätter 1889, IV, VI). „Die gegenwärtige Erziehung kann man als eine solche bezeichnen, welche das Princip Fröbels (des „Deutschesten der Deutschen“, dessen System in Wirklichkeit mit den Ergebnissen einer

vorurtheilslosen und strengen Psychologie in Einklang steht, der die Pestalozzische Idee nach unten ausgebaut, ihr das eigentliche Fundament gegeben), wenn es auch hin und wieder anders formuliit wird, zu verwirklichen sucht. Löste sie in vollständiger Weise ihre Aufgabe, führte sie die Menschen zur Übereinstimmung mit sich, mit der menschlichen Gesellschaft und mit Gott, so wäre das sociale Problem überhaupt gelöst."

246. Die Pflege der Reinlichkeit (Major, Freie päd. Blätter 1889, 38). Ein schmutziges Schulzimmer ist eine Anklage wider den Lehrer — er (der Lehrer auf dem Lande, wo eine geeignete Hilfsperson nicht angestellt wird) verschmäht das erlaubte und empfehlenswerte Mittel zum Zwecke: Die Dienstleistung der Kinder (die doch den Schmutz selbst hereinbringen!) „Der Lehrer lasse jeden Tag ein paar der größeren Schülerinnen nach dem Unterrichte das Lehrzimmer reinigen. Die Pflicht wechsle; täglich müssen andere an die Reihe kommen. So wird der Schule geholfen, und wo ist der Mann, der in sich das Zeug hat, zu beweisen, dass dieser Vorschlag nicht der einzig durchführbare und nicht ganz unanfechtbare sei? Der Lehrer, welcher seine Frau jene Dienste verrichten lässt, der hat bei der Brautwahl einen groben Missgriff gethan; der hätte statt eines Mädchens eine Eselin heimführen sollen, weil — er selbst ein Esel ist."

247. Über den Unwert moralischer Erzählungen (C. G. H., Päd. Reform 1889, 43). „Jeder Lehrer wird mir beipflichten, wenn ich behaupte, dass von einem ernsten Wort zu rechter Stunde segensreichere Wirkungen erwartet werden können, als von einem Dutzend moralischer Erzählungen, und er wird mir weiter in dem Gedanken folgen, dass die moralischen Geschichten ja auch nicht den geringsten Theil von der Verantwortlichkeit der berufenen Seelenwächter hinwegnehmen. Die Größe dieser Verantwortlichkeit tritt recht vor die Augen, wenn man bedenkt, dass von jedem Lehrer verlangt werden muss, die Grundgesetze der Pädagogik bis ins kleinste hinein zu befolgen, und derselbe Lehrer seinem Schüler Bücher in die Hand gibt, welche ihn hilflos einer Fülle unverständlicher Lehren, unmöglicher Personen, Handlungen und Zustände überlassen und einen Anschauungskreis bilden helfen, welcher nur zum Hindernis verständiger Erziehung werden kann."

248. Der deutschsprachliche Unterricht muss umkehren (K. Strobel, Deutsche Schulz. 1889, 32, 33), zurückkehren zu Diesterweg, dessen Verdienste Verf. geschickt hervorhebt und folgendermaßen kurz zusammenfasst: Anknüpfen an die gesprochene Sprache (Mundart), Vermehren des Wort- und Gedankenschatzes, Vergrößern des Formenreichthums (man vgl. bei Diesterweg die Übung mit dem Worte Hals) — viel Übung — feines methodisches Geschick im Anordnen der Aufgaben. Diesterweg und Hildebrand sollen die Gesetzgeber für den deutschen Unterricht sein. Gegenwärtig herrschen der Mechanismus, das grammatische System, die Zergliederungssucht.

249. Der deutsche Unterricht an der Realschule*) (E. Götzinger, Schweiz. Lehrerz. 1889, 38—40). Zweck ein doppelter: Erzielung von Fer-

*) Im Ct. St. Gallen; hier bedeutet Realschule soviel wie anderwärts in der Schweiz „Secundar-" oder „Bezirksschule", nämlich eine höhere Volksschule, deren Hauptkennzeichen das Obligatorium des Französischen ist.



tigkeit in der Handhabung der Muttersprache — Bildung des Geistes und Gemüthes. Bedingungen auf Seiten des Lehrers: solides sprachliches Wissen — reines und warmes Gemüth. — a) Vom Lesen. Eine Hauptaufgabe des deutschen Unterrichts, bis an die Schwelle der Hochschule, ein Postulat jeder edlen (ästhetischen und moralischen) Bildung: die Jugend zum schönen Lesen anzuleiten. (Einzelnes: Im Interesse der Wirkung häufig, namentlich bei lyrischen Gedichten, den Titel nicht lesen — Bewältigung längerer Abschnitte, nicht blos „bis zum Punkt" — das Gelesene als organisches Ganze erkennen — überall den Plan auffinden lassen und immer eine anschließende schriftliche Ausarbeitung aufgeben, dafür ein besonderes Heft). — b) Vom Aufsatz. Stoffquelle Nebensache — Hauptsache, dass der Aufsatz als geschlossenes organisches Ganze sich erweise. — c) Im Gebiet der Dichtung. Voraussetzung: ein wahrhaft schönes Lesen. „Ein Gedicht soll blos so lange durchgenommen werden, bis sein Bild, d. i. sein Inhalt im Gemüth der Schüler deutlich und fest geworden ist. Ich streue den Samen aus im Gemüthe der Knaben und Jünglinge; ob er aufgeht und wie er aufgeht, das überlasse ich vertrauensvoll der Zukunft; sie hat mich noch selten getäuscht. Worte bilden, wenn sie der Erzieher fein, still und bescheiden anwendet." (Im ganzen ein Erzeugnis von seltener Reife. Über das Lesen ist in der deutschen, österreichischen und Schweizer Fachpresse so Treffliches seit Jahren nicht gesagt worden.)*)

250. Bemerkungen zur deutschen Satzlehre (C. Müller, Zeitschr. f. d. deutschen Unterr. 1889, V). Über das Wesen der Grammatik: „Alles in allem ist die Grammatik eine in ihrem Verfahren durchaus der Logik gleichartige Disciplin. Wie diese nie Gedanken als fertige Erzeugnisse in ihre Bestandtheile zerlegt, ohne nach ihrer Entstehung zu fragen, so betrachtet und zergliedert jene die Erscheinungen der Sprache, wie sie sind, nicht wie sie entstehen; wie es dieser um ein richtiges, zum Erkennen führendes Denken zu thun ist, so jener um ein richtiges Sprechen; wie diese eine Kunstlehre des Denkens, so ist jene eine Kunstlehre des Sprechens; wie diese daher für die ganze Menschheit eine und dieselbe, so ist jene für die einzelnen Sprachen verschieden."

Schweizerisches Schularchiv **). Das Schweizerische Schularchiv ist ein illustrirtes Fachblatt ersten Ranges. Es erscheint monatlich einmal, mit der ständigen Beilage „Die gewerbliche Fortbildungsschule"; außerdem werden jährlich sechsmal die „Pestalozzi-Blätter" beigegeben. So umfasst der vollständige Jahrgang 360 und mehr Seiten, und zwar in handlichem Octavformat. Papier und Druck sind vorzüglich, die Illustrationen (Porträts und Abbildungen von Lehrmitteln) künstlerisch sauber; man darf die Ausstattung unbedenklich eine musterhafte nennen. Und dieser ganze stattliche, mit Bildern wolgezierte Band kostet nicht mehr als 2 Franken (Jahresabonnement)!

Sehen wir uns den Inhalt etwas näher an. — Das Schularchiv nennt sich Organ der schweizerischen permanenten Schulausstellung in Zürich. Als solches will es ein getreues Spiegelbild dieser verdienstvollen Anstalt sein, die

---

*) Man muss den ganzen Aufsatz lesen, besonders den längeren Aufsatz über das Lesen.

**) Erster Redacteur: Prof. Dr. Hunziker, Küssnach-Zürich. — Verleger Orell Füssli & Cie., Zürich.

Leistungen der permanenten Schulausstellung und des mit ihr verbundenen Archivbureaus zur allgemeinen Kenntnis bringen, dafür sorgen, dass diesen Arbeiten die gebürende Würdigung widerfahre, dass sie allseitig ausgenutzt, aber auch nach Möglichkeit unterstützt und gefördert werden. Im Bewusstsein dieser Aufgabe bringt das Hauptblatt Abhandlungen allgemeiner Art, sowie im besonderen solche über Schweizer Schulen jeder Gattung (mit den Ausnahmen, von welchen später die Rede ist), zuverlässige Beiträge zur schweizerischen Schulstatistik, ausführliche und anschauliche Beschreibungen neuer Lehrmittel, interessante Mittheilungen aus der Schulausstellung, welche deren innere Verhältnisse betreffen. Eine reichhaltige und musterhaft geführte pädagogische Chronik beschäftigt sich mit dem Auslande. Überdies werden die wissenschaftlichen (unentgeltlichen) Vorträge, welche anerkannte Fachmänner im Schulausstellungsverein halten und jedermann zugänglich sind, im Schularchiv von geschickter Hand skizzirt. — Die gewerbliche Fortbildungsschule vertritt die Gesammtinteressen der Anstalten, von welchen dieses Beiblatt den Namen entlehnt, stellt sich aber außerdem in den Dienst der Gewerbe-, Handwerker- und Zeichenschulen; sie berücksichtigt dabei nicht bloß die Schweizer Verhältnisse, sondern sie hat auch ein wachsames Auge für das Ausland und zieht dieses entweder bei günstigen Gelegenheiten vergleichsweise heran, oder behandelt es in selbstständigen Artikeln. Wiederum finden wir hier eingehende Berichte über Lehrmittel und statistische Zusammenstellungen verschiedener Art. Dass literarische Besprechungen (in dieser Beilage wie im Hauptblatte) nicht fehlen, bedarf keiner weiteren Bemerkung. — Endlich die Pestalozzi-Blätter! Sie sind eine ganz eigenartige Erscheinung in unserer vielgestaltigen Fachpresse. Keine andere pädagogische Zeitschrift darf sich ähnlicher Beiträge zur Pestalozzi-Kunde rühmen. Freilich können die hier in Rede stehenden Actenstücke eben nur von der Züricher Schulausstellung veröffentlicht werden, weil sie allein die Manuscripte besitzt. Wir geben hier — statt weiterer Anpreisung, deren das Unternehmen nicht bedarf — ein Inhaltsverzeichnis der letzten drei Jahrgänge (1886—88): Philipp Albr. Stapfer. — Aus Briefen von Zeitgenossen über P. — Zwei politische Broschüren P.s aus der Revolutionszeit. — Drei moderne Schulfragen bei P. — Ein politisches Memorial P.s aus der vorrevolutionären Zeit. — Stapfer und Zschokke. — P. und Dr. Bell. — Briefe P.s an Stapfer. — Das älteste Pestalozzi-Bild. — Ein jugendlicher Sittenbrief an P. — Pestalozzi-Literatur des Jahres 1885. — Publicationen des Pestalozzi-Stübchens in Zürich. — Monument Pestalozzi à Yverdon. — Der Bauernschuhmacher, von P. — P.s „Figuren zu meinem ABC-Buch“. — P.s Brief an Frau v. W.*) in F. — Aus P.s Tagebuch über die Erziehung seines Söhnchens. — Uhland und P. — Pestalozzi-Literatur des Jahres 1886. — P.s „Ja oder Nein“ 1793. — P. „über Unterwaldens Schicksal“ 1798. — P.s „Bitte an Menschenfreunde“ 1775. — Eine officielle Proclamation aus P.s Feder 1798. — Burgdorfiana. — Pestalozzi-Literatur.

Aus unserer kleinen Skizze geht hervor, dass wenigstens hinsichtlich der Mannigfaltigkeit das Schularchiv in erster Linie steht. Dabei vergesse man nicht, welch reiche Fundgrube das Schweizerische Schularchiv ist, eben als Organ der permanenten Schulausstellung. Was es bis jetzt zur Aufklärung

*) Der Name ist noch nicht entdeckt worden.

über die inneren Schulverhältnisse der Schweiz und im Dienste der vergleichenden Schulkunde geleistet, ist hochbedeutsam. Sein ganzes Können hat es freilich noch nicht entfaltet, sein klar vorgezeichnetes Ideal noch nicht erreicht. Aber es ist auf dem besten Wege dazu. Die Arbeiten, welche das Archivbureau geplant und theils schon auszuführen begonnen, werden in Bälde davon zeugen. R. D.

Literatur.

Sprockhoff, Vorbereitungen und Entwürfe: Das Rechnen, bearbeitet von A. Költzsch, Seminarlehrer zu Weißenfels. 92 S. 0,50 Mk.

— Die Raumlehre, bearbeitet von B. Wiese, Seminarlehrer zu Verden. 80 S. Breslau 1888, Hirt. 0,50 Mk.

Da der Lehrer im Unterrichte immer nur sich selbst hört und dadurch leicht in Einseitigkeit verfällt, so beabsichtigt Sprockhoff, durch eine Sammlung von Unterrichtsentwürfen aus dem Gebiete aller Gegenstände der Volksschule diesem Übelstande entgegenzuwirken und dem Lehrer Anregungen über das Lehrverfahren zu bieten, welche er sich anders nicht leicht verschaffen kann. Das vorliegende, für das Rechnen von Költzsch bearbeitete Heft muss in der That als ein recht brauchbares Hilfsmittel für den Lehrer empfohlen werden. Sein Inhalt ist getheilt in Lectionen für die Unter-, Mittel- und Oberstufe. Erstere umfasst den Unterricht im Zahlenkreise bis 100 mit gehöriger Abstufung der Zahlenkreise von 10 und 20; die zweite behandelt den unbegrenzten Zahlenraum und das Rechnen mit mehrnamigen Zahlen; die dritte gemeine und Decimalbrüche und die bürgerlichen Rechnungsarten. Die Einzelheiten der Ausführung schließen sich an die dreistufigen Rechenhefte von Költzsch an. Recht gelungen sind im Vorliegenden die Einführungen in neue Unterrichtsgebiete und von diesen wieder ganz besonders die Einführung in die Gesellschaftsrechnung. Dagegen ist uns die Empfehlung des Rechenkastens von Tillich bedenklich, weil wir der Meinung sind, dass derselbe den Zahlbegriff der Kinder nicht klärt, sondern verwirrt; denn es ist in demselben Gleichwertiges durch verschieden Großes dargestellt, wogegen die russische Rechenmaschine an Brauchbarkeit nichts zu wünschen übrig lässt. Unzulässig ist auch die Darstellung einer Division, wie sie Seite 59 gegeben wird; außerhalb der Volksschule wird durchweg der Doppelpunkt mit nachfolgendem Divisor als Divisionszeichen gebraucht. Immerhin wiegen die guten Eigenschaften des Buches bedeutend vor, und es ist dessen Benutzung besonders jenen Lehrern zu empfehlen, welche, außerhalb des Verkehres mit Berufsgenossen stehend, sich nur wenig fachlicher Anregung erfreuen.

Der Verfasser der Raumlehre, B. Wiese, hat schon zwei sehr brauchbare Lehrbehelfe geschaffen, und zwar ein Lehrbuch und eine Aufgabensammlung für Geometrie; auch das Vorliegende entspricht vollkommen den Erwartungen, welche man von einer Arbeit des Verfassers hegen darf. Der Stoff umfasst in Bezug auf geometrische Grundbegriffe, Flächen- und Raumberechnung alles, was man von der Volksschule erwarten kann.

Der Lehrstoff ist in 42 Lectionen getheilt, welche mit den propädeutischen Erörterungen an Würfel und Prisma beginnen. Unzweckmäßig erscheint uns die erste Figur. Sie stellt einen rechten Winkel vor, welcher von zwei Linealen gebildet wird. Wir möchten den rechten Winkel nicht so darstellen, weil der Schüler dabei verleitet werden könnte, die Vorstellung des Winkels mit der Materie des Lineals untrennbar zu verknüpfen, während er doch veranlasst werden sollte, die Vorstellung des Raumgebildes von der Materie zu trennen. Dagegen sind 14 und 16 zwei didaktisch sehr nutzbringende Figuren, über die Mittellinie des Trapezes und über den Pythagoräischen Lehrsatz; auch muss das ganze Heft, als ein sehr brauchbarer Lehrbehelf der Geometrie in der Volksschule, bestens empfohlen werden. H. E.

Ferdinand Heuer, Rechenbuch für Stadt- und Landschulen. III. Theil; bearbeitet von K. H. L. Magnus, Seminarlehrer zu Wunstorf. 200 S. Hannover 1888, Helwing. 1,60 Mk.

Dieses Lehrerheft beginnt mit dem Rechnen in gemeinen Brüchen. Es folgen die Rechnungen mit Decimalbrüchen, sodann Zeitrechnung, die Rechnungsarten des bürgerlichen Lebens und Aufgaben aus den übrigen Unterrichtsgegenständen. Die in außerordentlich großer Menge vorgeführten Beispiele sind äußerst zweckmäßig eingetheilt in solche für das mündliche und für das schriftliche Verfahren. Ferner finden sich noch die Überschriften: „Dictiraufgaben" und „Kopfrechnen". Letztere dürften im Schülerhefte fehlen. Heuers Lehrbücher erfreuen sich schon lange eines guten Rufes und zahlreicher Auflagen. Durch ihre Bearbeitung von Magnus haben dieselben nur gewonnen. An Vielseitigkeit der eingekleideten Aufgaben und an Menge derselben bleibt nichts zu wünschen übrig, und erscheint das Vorliegende höchst empfehlenswert. H. E.

A. Genau und P. A. Tüffers, Seminarlehrer: Rechenbuch für Lehrerseminare. II. Auflage. I. Band. 211 S. II. Band. 184 S. Gotha 1888. Thienemann. Jeder Band 1,80 Mk.

Jeder der zwei Bände ist in zwei Theile gesondert, wovon der erste Theil Lehrbuch, der zweite Theil Aufgabensammlung ist. Der erste Band enthält die vier Grundrechnungsarten mit ganzen Zahlen, gemeinen und Decimalbrüchen, die bürgerlichen Rechnungsarten und das Ausziehen der Quadrat- und Cubikwurzel. Es sind besonders die ersten Blätter, in Bezug auf welche wir uns mit dem Verfasser wenig in Einklang befinden. Zunächst ist das lateinische „plus" mit „mehr" und nicht mit „und" zu verdeutschen.

Alsbald folgt die ganz richtige Bemerkung: „Für das Resultat ist es zwar gleichgiltig, ob man eine Aufgabe in der Form des Theilens oder des Enthaltenseins löst"; die Richtigkeit des Ergebnisses genügt aber dem Verfasser nicht, sondern „in angewandten Aufgaben muss die Sprechweise sich streng nach der Aufgabe richten." — Dunkel ist der Rede Sinn; denn in der That ist das rechnungsmäßige Resultat ganz unabhängig von dem Kleide der textlichen Umhüllung. Dies mag an einem einfachen Beispiele klargelegt werden. Wenn man den Preis von sieben Kilogrammen, deren jedes neun Mark kostet, sucht, oder die Fläche eines neun Meter langen und sieben Meter breiten Rechteckes, oder die Bewegungsgröße einer sieben Kilogramm schweren Kugel, welche sich mit neun Meter Geschwindigkeit bewegt, erfahren will, so ist das numerische Resultat immer dasselbe; seine Benennung jedoch stimmt im ersten Falle mit einem Factor überein, im zweiten Falle ist die Benennung verschieden von beiden Factoren, und im dritten Falle vereinigt zwar der Name des Productes die beiden Namen der Factoren, bedeutet aber, gleichwie im zweiten Falle, etwas ganz anderes als jeder der Factoren. Es ist also das Urtheil, welches dem Ergebnisse den Namen gibt, ein qualitatives, von dem quantitativen Vorgange ganz unabhängiges und verschiedenes. Der Verfasser aber hält am „Theilen" und „Enthaltensein" fest und begründet dasselbe mit der Aufstellung: Die Umkehrungen des Addirens seien „Restbildung und Differenzbildung", ebenso jene des Multiplicirens „Theilen und Enthaltensein", gleichwie jene des Potenzirens „Radiciren und Logarithmiren". In der That aber besitzt die Addition und Multiplication nur eine Umkehrung, weil sowol Addenden, als auch Factoren vertauschbar sind; dagegen das Potenziren zwei Umkehrungen hat, weil Potenziand und Exponent nicht vertauschbar sind. In consequenter Durchführung dieser irrthümlichen Behauptung folgt eine Reihe von überflüssigen Lehrsätzen, nur geeignet, das Gedächtnis des Schülers zu überbürden und denselben zu verwirren. Dies setzt sich fort bis auf Seite 38, wo auch noch beim Rechnen mit Brüchen die Consequenz im Fehler aufrecht erhalten wird. Für jede Rechnung zweierlei Regeln dem Schüler zu geben, ist verkehrt. Es bringt dies minder Begabte nur in große Verlegenheit, was zu beginnen. Ist doch das Schlagwort: „Normalverfahren" fast in allen Lehrbüchern dieses Jahres zu finden. Man gebe eine für alle Fälle brauchbare

Regel, und überlasse es der Findigkeit des Schülers, mögliche Vereinfachungen zu suchen.

Im übrigen verbreitet sich der erste Band über das Rechnen mit ganzen Zahlen, gemeinen und Decimalbrüchen, die bürgerlichen Rechnungsarten und das Ausziehen der Quadrat- und Cubikwurzel. Es ist weiter daran auch nichts auszusetzen als die Ziffernverschwendung, weil die Subtraction nicht mittelst Ergänzung gelehrt wurde, weshalb die Theilproducte bei der Division angeschrieben werden müssen, und man nicht einmal imstande ist, jene drei Theilproducte, welche beim Ausziehen der Cubikwurzel vorkommen und ohnehin angeschrieben werden müssen, auf einmal abzuziehen.

Der zweite Band enthält die sieben Grundrechnungsarten in allgemeinen Zahlen; zwischen den Operationen zweiten und dritten Ranges ist ein Abschnitt über Gleichungen ersten Grades, Proportionen und Kettenbrüche eingeschaltet; ebenso zwischen der ersten und zweiten Umkehrung des Potenzirens die Lehre von den Gleichungen des zweiten Grades. Den Schluss machen Progressionen und Zinseszinsrechnung. Auf den Seiten 4 bis 7 finden sich vierzehn Lehrsätze über Rechnungsverbindungen von Summen und Differenzen, an deren Stelle vier ebenfalls genügt hätten. Die Begründung der Zeichenregel für die Multiplication ist ganz mangelhaft. Man begründet die Zeichenregel aus dem Begriffe der Multiplication und nicht durch Einführung der Null, weil man sich bei letzterem Verfahren in einem Zirkelschlusse bewegt, und weil die Null die Verneinung der Zahl ist, welche, fälschlich als Zahl gebraucht, leicht zu Irrthümern führt. Die Ziffernverschwendung kehrt auch in diesem Bande wieder; so findet sich auf Seite 34 ein Beispiel, in welchem die Zahlen 797, 101, 11, 3 je dreimal vorkommen, während es genügt hätte, dieselben einmal zu setzen. Die zweite Hälfte des Bandes enthält ein für diese Stufe vollkommen hinreichendes Übungsmaterial nebst einer fünfstelligen Tafel der gemeinen Logarithmen. H. E.

A. Pickel, Seminarlehrer in Eisenach: Die Geometrie der Volksschule. 6. Auflage. 115 S. Dresden 1888, Bleyl & Kaemmerer. 1,35 Mk.

Die sechste Auflage beweist schon, dass dem Verfasser ein glücklicher Wurf gelang; wenn er im Vorworte wesentlich den anschaulichen Vorgang seines Lehrverfahrens betont, so müssen wir sagen, dass wir diesen Grundsatz schon wiederholt aufgestellt, aber noch nirgends gleich gut durchgeführt gefunden haben. Das Buch, für die Hand des Lehrers bestimmt, entwickelt zunächst am Würfel die geometrischen Grundbegriffe und handelt weiter in zwei Theilen die Lehren der Planimetrie und Stereometrie in einem Umfange und mit einer Stoffvertiefung ab, wie sie uns für die Volksschule als hinreichend weitgehend erscheint. So findet man auch noch die Ähnlichkeitslehre auf einen verjüngten Maßstab und auf Streckenmessung im Felde angewendet. Nur an wenigen Stellen fänden wir eine geringe Verbesserung für nöthig. Zunächst gibt es für die Auffassung eines Winkels kein vorzüglicheres Anschauungsmittel, als Zifferblatt und Uhrzeiger; ferner ist es am einfachsten, bei der Benennung der verschiedenen Winkel vom vollen Winkel auszugehen.

Auf Seite 43 ist von den Diagonalen der Parallelogramme die Rede; dabei wird sich zum Nachweise der bezüglichen Lehrsätze auf das „Augenmaß und angestellte Deckungsversuche“ berufen. Wir glauben, dass die Berufung auf die Deckungsversuche für sich allein genügt, weil wir wissen, dass ein ungeübtes Augenmaß ein sehr schlechter Berather ist. Zu oft nur hört man die Schüler nach dem Augenmaße den Figuren Eigenschaften zuschreiben, welche ihnen entweder nicht zukommen, oder im gegebenen Falle nicht von Belang sind. Deshalb glauben wir, das Augenmaß des Schülers kann nur insoweit in Betracht kommen, als er gelernt hat, dasselbe mit Hilfe von Zirkel und Lineal zu berichtigen. — Über das Volum des Kegelstutzes findet man im Texte eine angenäherte und in einer Fußnote die richtige Formel. Es scheint uns unnöthig, dass sich der Schüler beide merke, und wenn er nur eine behalten soll, so ist es besser, es sei dies die richtige, als die angenäherte.

Übrigens wünschen wir das angezeigte Lehrbuch als das beste der Geometrie für die Volksschule, welches uns bisher bekannt wurde, nachdrücklichst zu empfehlen. H. E.

Warnecke, Kunstgeschichtliches Bilderbuch für Schule und Haus. Leipzig 1889, Seemann. 1,60 Mk.

Dieses billige und schön ausgestattete Buch enthält auf 41 Seiten (groß Quart) ungefähr das Material an kunstgeschichtlichen Abbildungen, das bei einem gut geleiteten Zeichen- oder Geschichtsunterrichte an einer Bürgerschule benöthigt wird. Das Material ist den Sammlungen der Seemannschen Bilderbogen entnommen und beschränkt sich auf die Hauptwerke, insbesondere aus dem Gebiete der Architektur, perspectivische Ansichten, Grundrisse, Durchschnitte und Details, ferner auf Werke der Plastik des Alterthums, der Renaissance und der Gegenwart, sowie auf solche der Malerei der Neuzeit. Aus den Werken der Gegenwart sind mit Vorliebe solche ausgewählt, die zu dem nationalen Aufschwunge der letzten Jahre in Beziehung stehen. Da die Objecte Hauptwerke sind, die in jeder Kunstgeschichte besprochen werden, hielt es der Herausgeber nicht für nöthig, dem Buche einen begleitenden Text anzufügen; vielleicht wäre es aber doch manchem willkommen gewesen. Die Methode in der Behandlung kunstgeschichtlicher Themen in der Bürgerschule ist ja doch noch nicht jedem Lehrer geläufig, und andere Benutzer des Buches, seien es nun Schüler, sei es der Kreis der Familie, werden ohne Anleitung kaum alles und noch weniger immer das Charakteristische an jedem Bilde sehen. W.

Hoffmann, Nachklänge altgermanischen Götterglaubens im Leben und im Dichten des deutschen Volkes. Hannover 1888, Hahn. 1,60 Mk.

In der Einleitung bespricht der Verfasser die Quellen unserer Kenntnis der deutschen Mythologie; als seine Aufgabe bezeichnet er, eine derselben, „die Nachklänge altgermanischen Götterglaubens im Leben und im Dichten des deutschen Volkes“, einem größeren Laienpublicum zugänglich zu machen. Zu diesem Zwecke führt er uns einzelne altgermanische Göttergestalten nach ihren charakteristischen Eigenschaften und Merkmalen vor und zeigt an Beispielen, wie die Erinnerung an sie noch heute im Volke fortlebt, oft unverstanden, oft verballhornt, in Namen, in Märchen, Sagen und Legenden, in Kinderspielen und Gebräuchen des Volkes etc. Einige der mitgetheilten „Nachklänge“ sind nicht gedrucktem Quellenmateriale entnommen, sondern unmittelbar der Volkstradition: es sind Nachklänge, die sich in der Heimat des Verfassers, in der Gegend am Harz erhalten haben. —r.

Brinkmayer, Satzlehre der deutschen Sprache. Zweite Auflage. Quedlinburg 1888, Vieweg.

Das Büchlein enthält einen übersichtlich zusammengestellten Abschnitt, der in den üblichen Leitfäden nicht mit der nöthigen Sorgfalt und Ausführlichkeit behandelt zu werden pflegt und dessen Kenntnis doch besonders zur Erlernung fremder Sprachen wichtig ist. Es ist der Abschnitt S. 29—38 über den Gebrauch der Zeiten und Aussageweisen und über die Zeitfolge. Im § 56 (S. 35) dieses Abschnittes vermissen wir nur eine Angabe über den Gebrauch des Conjunctivs in Sätzen, wie: „Ich kenne keinen, der fleißiger gewesen wäre.“ Auch die Regel 2c. dürfte weiter zu fassen sein. Vergl. z. B. Sätze, wie: „Ziele gut, daß du den Apfel treffest“. Das Beispiel aus Rückert (es ist das einzige) S. 36 ist als Musterbeispiel nicht gut gewählt, da die Präsensform des Conjunctivs durch den Reim beeinflusst wird, nach: als ob, als wenn aber die Präteritalform üblicher ist. —r.

Neu erschienen.

Prof. Dr. Chr. Muff, Idealismus. 182 S. Halle a. d. S., Richard Mühlmann. 3 Mk.

F. W. D. Krause, Die Kant-Herbartsche Ethik. Kritische Studie. 158 S. Gotha, Thienemann. 1,80 Mk.

Gerhard Heine, Lehr- und Lesestücke zur Einführung in die Seelenlehre und ihre Beziehungen zur Erziehungs- und Unterrichtslehre. Erste Abtheilung. 128 S. Köthen, Schettler. 1,25 Mk.

Dr. Hermann Hoffmeister, Examen-Katechismus. Heft 3. Pädagogik. Ein Repetitionsbuch für Abiturienten, Schulamtscandidaten etc. Zweite Auflage. 148 S. Leipzig und Berlin, Klinkhardt. 2 Mk.

J. Böhm, Praktische Erziehungslehre für Seminaristen und Volksschullehrer. Zweite Auflage. 258 S. München, Oldenbourg. 3,50 Mk.

Dr. Volkmer, Grundriss der Volksschul-Pädagogik in übersichtlicher Darstellung. Zweiter Band. Elemente der Psychologie, Logik und systematischen Pädagogik. 238 S. Habelschwerdt, Franke. 2 Mk.

Frau Anna Woas, Das Normalkind. Praktische Anleitung für Mütter, um Kinder gesund, schön und gut großzuziehen. Mit 7 Abbildungen. Zweite Auflage. 80 S. Berlin, Pfeilstücker. 80 Pf.

J. Heidsiek, Der Taubstumme und seine Sprache. Erneute Untersuchungen über das methodische Fundamentalprincip der Taubstummenbildung. 318 S. Breslau, Woywod. 6 Mk.

Dr. Georg Credner, Bibelkunde für Studirende und Seminarien. 290 S. Leipzig und Berlin, Klinkhardt. 3 Mk.

Biblisches Lesebuch für den evangelischen Religionsunterricht an den höheren Schulen des Königreichs Württemberg. Nach der amtlich festgestellten Auswahl. Erstes Heft. Altes Testament. Mit drei Karten. 124 S. Zweites Heft. Mit drei Karten. 133 S. Heilbronn, Henninger. à 1,20 Mk.

Robert Butze, Über kirchliches Orgelspiel. 72 S. Leipzig, Klinkhardt. 1 Mk.

Fritz Lubrich und **Jakob Gruber,** Die Orgel. Monatsschrift für Orgelmusik und Kirchengesang. Leipzig, Karl Klinner. Abonnementspreis 70 Pf., Einzelpreis 1 Mk. pro Heft.

Hermann Wettig, Deutscher Liederschatz. Sammlung von ein-, zwei- und dreistimmigen Liedern für Volksschulen. 132 S. Leipzig, Siegismund und Volkening. 30 Pf.

J. W. L. Hille, Der Gesang und Gesangunterricht in der Schule, sowie die musikalisch-ästhetische Bildung des Volkes überhaupt. Eine systematische Darstellung der Theorie und Praxis dieses Unterrichtsfaches. 376 S. Hamburg, Stefánski. Dazu Notenheft.

Brinkmeier, Satzlehre der deutschen Sprache. Zweite Auflage. Quedlinburg, Vieweg. 60 Pf.

Döring, Handreichung für den deutschen Sprachunterricht. Drittes Heft, Satzlehre. Dritte Auflage. Bernburg, Mehrhardt.

Günther, Deutsche Sprachlehre. Berlin 1889, Stricker. 1 Mk.

Guttmann und **Marschall,** Grundriss der deutschen Sprach- und Rechtschreiblehre für höhere Lehranstalten. Vierte Auflage. München, Oldenbourg. 1,90 Mk.

Hesse, Aufgaben und Stoffsammlung zu deutschen Spracharbeiten in Oberclassen der Volksschulen und Unterclassen höherer Unterrichtsanstalten. Leipzig, Berlin, J. Klinkhardt.

Hüttmann, Deutsches Sprachbuch. Zweiter Theil. Sechste Auflage. Stade, Schaumburg. 1,20 Mk.

Kern, Die deutsche Satzlehre. Eine Untersuchung ihrer Grundlagen. Zweite Auflage. Berlin, Stricker.

Kern, Zustand und Gegenstand. Betrachtungen über den Anfangsunterricht in der deutschen Satzlehre. Nebst einer Lehrprobe. Berlin, Stricker. 1,80 Mk.

Meyer, Deutsche Sprachübungen. Für Kinder der Volksschule bearbeitet. Hannover, Meyer. 40 Pf.

Meyer, Kleines deutsches Sprachbuch. Lehr- und Übungsstoffe für Rechtschreibung und Sprachlehre. Hannover, Meyer. 60 Pf.

Meyer, Deutsche Sprachlehre. Ein Lehr- und Übungsbuch für Mittel-, Bürger- und gehobene Volksschulen, sowie für die entsprechenden Classen der Gymnasien etc. Hannover, Meyer. 1,20 Mk.

Möller, Übungsbuch für den Unterricht in der deutschen Grammatik. Zwei Hefte. Zweite Auflage. Hamburg, Meißner. 1 Mk.

Stoffel und **Mewis**, Sprachhefte für die ein- und zweiclassige Volksschule. Zwei Hefte. Neuwied und Leipzig, Heuser. 60 Pf.

Besser, Vorschläge zur Reform der Orthographie. Braunschweig, Bruhn. 50 Pf.

Eulenhaupt, 800 gleich- und ähnlichlautende Wörter. 17. Auflage. Nürnberg, Korn. 20 Pf.

Flachsmann, 1700 gleich- und ähnlichlautende Wörter. Zürich, Schröter und Meyer. 1 Mk.

Deutsche Rechtschreibung in Beispielen, Regeln und Aufgaben. Von einem praktischen Schulmanne. Dritte Auflage. Bielefeld, Helmich.

Gräwe, Präparationen zur Behandlung deutscher Musterstücke in der Volksschule. Dritter Theil (7. und 8. Schuljahr). Bielefeld, Velhagen & Klasing. 3 Mk.

Magnus, Erläuterungen zu deutschen Lesebüchern. Zweiter Theil. 80 lyrische Gedichte. Hannover, Meyer. 2,50 Mk.

Schmid, Materialien zur Erläuterung deutscher Lesestücke, mit einer Einleitung über die Methode der Erläuterung. Bern, Schmid & Franke.

Kühnle und **Streich**, Kurzgefasste Geographie von Deutschland. Zehnte Auflage. Esslingen, Lang.

Nienhaus, Weltkunde. Fünfte Auflage. Bremen, Heinsius. 50 Pf.

Krüger, Drei Kaiser. Lebensbilder von Wilhelm I., Friedrich III. und Wilhelm II. Leipzig, Bädeker. 1 Mk.

Bertouch, Ahnentafel Ihrer Majestät Augusta Victoria, Kaiserin und Königin des Deutschen Reiches und von Preußen. Mit historisch-genealogischen Erläuterungen. Wiesbaden, R. Bechtold. 1,50 Mk.

Thienemann, Genealogien europäischer Regenten, für den Schulunterricht synchronistisch dargestellt. (Ein Tableau.) Berlin, Weidmann. 40 Pf.

Debbe, Grundriss der deutschen Literaturgeschichte. Bremen, Heinsius. 2 Mk.

Hagemann, Vorträge für die gebildete Welt. Drei Hefte: Lessings Emilia Galotti, Schillers Braut von Messina, Goethes Iphigenie auf Tauris. Spandau, Oesterwitz. à 1 Mk.

Riegel, Ein Hauptstück von unserer Muttersprache, der allgemeine deutsche Sprachverein und die Errichtung einer Reichsanstalt für die deutsche Sprache. Zweite Auflage. Braunschweig, Schwetschke. 1 Mk.

Schuster, Lehrbuch der Poetik und Rhetorik für höhere Schulen. Zwei Theile. Halle, Grosse.

Erfurth, Die deutsche Volksdichtung. Potsdam, Stein.

Feyerabend, Der Weltspracheschwindel. Heilbronn, Henninger. 1,20 Mk.

W. Jütting und **Hugo Weber,** Anschauungsunterricht und Heimatkunde für das 1.—4. Schuljahr mehrclassiger Schulen. Grundsätze, Lehrstoffe und Lehrproben. Vierte Auflage. 309 S. Leipzig, Klinkhardt. 3 Mk.

Zoologische Wandbilder. Verlag von Karl Jansky in Tabor. 11. Lieferung: Nr. 51 Rebhuhn, Wachtel; Nr. 52 Tauben; Nr. 53 Spechte, Kuckuck; Nr. 54 Goldammer, Zaunkönig, Buchfink, Singdrossel, Star, Sperling, Nr. 55 Meisen, Eichelhäher, Rauchschwalbe, Rothschwänzchen. Preis der ganzen Lieferung 2 fl. 50 kr., jeder Nummer 60 kr.

L. Mittenzwey, Gesetzeskunde in Verbindung mit Volkswirtschaftslehre als Unterrichtsdisciplin. 96 S. Gotha, Behrend. 1 Mk.

Georg Dreyer, Die Jugendliteratur. Ein Beitrag zur Jugendschriftenfrage. 87 S. Gotha, Behrend. 1 Mk.

Hans Moser, Allgemeine Geschichte der Stenographie vom klassischen Alterthume bis zur Gegenwart. Nach den Quellen bearbeitet. Band I. 236 S. und 20 Tafeln. Leipzig, Klinkhardt. 4 Mk.

Dr. R. Engelmann, Bilder-Atlas zum Homer. 36 Tafeln mit erläuterndem Texte. Leipzig, Arthur Seemann. 3,60 Mk.

J. E. Gomez de Mier, der echte Spanier, oder Anweisung zur gründlichen Erlernung der spanischen Sprache. Zehnte Auflage. 584 S. Hamburg, Verlagsanstalt und Druckerei A.-G. 6 Mk.

Dr. Edmund Wilke, Einführung in die englische Sprache. Zweite erweiterte Auflage der Stoffe zu Gehör- und Sprechübungen. 200 S. Leipzig, Karl Reißner. 1,60 Mk.

Verantwortl. Redacteur Dr. Friedrich Dittes. Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

Über die Forderung confessioneller Schulen.

Von Prof. Dr. J. Frohschammer-München.

Es ist bekannt — und wer es noch nicht weiß, kann es leicht aus der Geschichte erfahren —, dass kaum durch irgend etwas anderes so schwere Leiden, so tiefes Elend über die Menschheit, über Völker und Individuen durch alle Jahrhunderte gekommen sei, als durch die Verschiedenheit und die Gegensätze in der Religion und durch den fanatischen, oft so wilden Glaubenseifer der verschiedenen Gläubigen. Vor dem Wahne, allein die Wahrheit zu besitzen und direct für Gott selbst zu wirken, verschwindet alles Menschenrecht und alle Menschenliebe, geht alles natürliche Gewissen unter. Vor Gott, dessen Sache die Bekenner in ihrem fanatischen Dünkel direct zu vertreten behaupten, kann kein Recht und keine Verpflichtung als giltig erachtet werden, wenn jenes gegen ihn gebraucht wird — nach der Meinung der Wahnbethörten und Fanatiker. Daher waren ja stets Verfolgungen und Kriege um der Religion oder Confession willen die schonungslosesten und grausamsten. Bei den heidnischen Völkern des Alterthums fiel der Eifer für die Nation und die Religion resp. die Nationalgottheit großentheils in eins zusammen, und es wurde mit der Unterwerfung des Volkes auch die Religion dem siegenden Volke mit seiner Gottheit unterworfen, dann aber vielfach mit Schonung behandelt — wie ein hervorragendes Beispiel hiervon das römische Volk gegeben hat. Dem jüdischen Volke war sein Gott zwar auch noch Nationalgott neben den falschen Gottheiten der anderen Völker, aber es ward schon Alleinherrschaft für ihn gefordert — wenigstens kein fremdes Recht in dieser Beziehung anerkannt. Daher ward die Forderung aufgestellt, dass das feindliche Volk sammt seiner Gottheit vollständig zu vertilgen sei — wie dies den Canaaniten gegenüber geschah — ein nach israelitischem Glauben von Gott selbst befohlenes grausames Vorgehen, auf das man in den christlichen Jahrhunderten sich vielfach bei wilden Grausamkeiten gegen Andersgläubige zu berufen pflegte. Mit dem Eintritt des Christenthums schien in dieser Beziehung eine bessere Zeit, eine humanere Auffassung zur Geltung

zu kommen. Das Christenthum breitete sich zuerst nicht mit Gewalt aus, und die früheren Kirchenlehrer, die noch zur Zeit der Christenverfolgungen lebten und wirkten, unterließen nicht, sehr entschieden zu behaupten, dass Gewalt und Zwang im Glaubensgebiete unzulässig seien und Verfolgung um des Glaubens willen keine Berechtigung habe. Sobald aber die Christenverfolgungen aufgehört hatten und die Staatsgewalt der Kirche und ihren Bestrebungen zur Verfügung stand, fingen die kirchlichen Machthaber und ihre gläubigen Anhänger alsbald an, gegen die, welche noch am Glauben und dem Cultus der alten Götter festhielten, Gewalt anzuwenden und Verfolgungen auszuüben, derart, dass selbst die weltliche Gewalt hemmend und mäßigend einzuwirken und Schonung der Altgläubigen zu gebieten sich bemüßigt fand. Diese Verfolgungssucht der christlichen Kirche dauerte dann jahrhundertelang, und im Interesse des Glaubens wurden Greuel aller Art verübt. „Nöthiget sie hereinzukommen“ (von den Straßen und Zäunen zum Gastmahl) ward dahin gedeutet, dass man Gewalt anwenden dürfe, um die Menschen zum wahren (d. h. dem eigenen) Glauben der Verfolger zu bekehren. Selbst Augustinus suchte die religiöse Verfolgung durch die Behauptung zu rechtfertigen, dass ja die Gewaltanwendung zum Besten der Gezwungenen selbst geschehe, da sie durch ihren falschen Glauben ja sich selber schaden — wie dem Wahnsinnigen kein Unrecht geschieht, wenn er gefesselt wird, da er in seiner Freiheit sich selber Schaden zufügen würde.*) Gleichwol hat man stets den Muhammedanismus christlicherseits heftig getadelt und darin ein sicheres Zeichen seiner Ungöttlichkeit erblickt, dass er so sehr mit Waffengewalt ausgebreitet wurde und sich in Geltung erhielt. Thomas von Aquino z. B. erblickt gerade darin einen Beweis der Göttlichkeit des Christenthums, dass es sich so wunderbar ohne Gewaltanwendung verbreitet und zur Herrschaft gebracht habe, während er dem Muhammed den Vorwurf macht, sich solcher Mittel bei seiner Glaubensverkündung bedient zu haben, wie sie auch Räuber und Tyrannen anwenden — der Waffen nämlich (Sum. c. Gent. I. 6). Solcher Beweisführung bedient sich Thomas um die Mitte desselben dreizehnten Jahrhunderts, an dessen Anfang Papst Innocenz III. den Kreuzzug gegen die ketzerischen Albigenser im Südosten von Frankreich predigte und Ablass dafür ertheilte, dass dieselben durch Waffengewalt entweder zum rechten (päpstlichen) Glauben zurückgebracht

*) Siehe des Verfassers Werk: „Über das Recht der eigenen Überzeugung“, Vorrede. Leipzig, 1869.

oder von der Erde vertilgt würden. Und in der That strömten die Mordgesellen aus dem christlichen Abendlande zusammen, um die schöne Gelegenheit zu benutzen, ihre Raub- und Mordlust zu befriedigen und dabei zugleich der kirchlichen Gnadenerweisung theilhaftig zu werden. In langjährigen Kämpfen wurde das reiche Land verwüstet, und wurde die Ketzerei ausgerottet — großentheils dadurch, dass die Bevölkerung ausgemordet ward, so dass ein geistig steriler Boden daselbst entstand und noch jetzt derselbe hauptsächlich nur fruchtbar ist an Wundern und Aberglauben. Thomas aber erwähnt nichts davon, dass ein so gewaltsames und mörderisches Verfahren im Dienste des wahren Glaubens unberechtigt und unchristlich sei, während er gegen Muhammed so schwere Vorwürfe erhebt und in seiner Gewaltthätigkeit einen Hauptbeweis der Ungöttlichkeit seiner Religion erblickt! Man weiß ferner, wie von da an die Inquisition Gewaltmittel aller Art, Torturen und Scheiterhaufen zu Gunsten des wahren Glaubens in Anwendung brachte — in officiell kirchlicher Weise, und wie später so lange Zeit hindurch im 16. und 17. Jahrhundert wilde, zerstörende Religionskriege von Bekennern christlichen Glaubens geführt wurden! Im 18. Jahrhundert endlich schien es besser werden und eine humanere und darum christlichere Zeit anbrechen zu sollen. Die Wissenschaft brachte bessere Erkenntnis der Natur und Geschichte und bekämpfte Aberglauben und inhumane kirchliche Ansichten, Vorschriften und Bräuche, vertrat das natürliche Recht des Menschen auch der Kirchenherrschaft gegenüber und forderte Gewissensfreiheit und Recht der eigenen Überzeugung. Darüber hatte sich auch der moderne Staat herauszubilden begonnen, hatte sich von kirchlicher und theologischer Beeinflussung mehr und mehr befreit und sich so weit davon emancipirt, dass er sich nicht mehr dazu hergab (wenigstens nicht mehr in dem Maße wie früher), der Kirche seine physischen Machtmittel zu Diensten zu stellen oder geradezu derselben Henkersdienste zu leisten — wie sie forderte. Man konnte die Hoffnung hegen, dass auf diesem Wege fortgeschritten werde und, wenn auch noch unter manchen Kämpfen, die Humanisirung und wirkliche Verchristlichung des Lebens der Völker gelingen werde. Aber allmählich bereitete sich in diesem 19. Jahrhundert ein Umschlag vor, der neuerdings zu alten, vielfach barbarisch gearteten Ansichten und Bräuchen, insbesondere zu dem, was man das positive und rechtgläubige Christenthum nannte, zurückführen sollte. Seit der Wiederherstellung des Jesuitenordens im zweiten Decennium dieses Jahrhunderts ward zunächst dieser Umschlag in der päpstlichen Kirche geplant und

die Restauration vorbereitet, welche die moderne Wissenschaft und Civilisation unversöhnlich bekämpfen und so weit als möglich vernichten sollte, um an deren Stelle die alte Scholastik und die sogenannte kirchliche Civilisation zu setzen — wie der achtzigste Satz des bekannten päpstlichen Syllabus vom Jahre 1864 es fordert. Wie im 17. Jahrhundert die Gegenreformation, so sollte nun gleichsam die Gegencivilisation zur Durchführung kommen. In Verfolgung dieser Richtung trat nun auch die Forderung confessioneller Schulen auf, der Erhaltung derselben, wo sie noch bestehen, der Wiedereinführung, wo sie von confessionslosen ersetzt waren oder sind. Die Spaltung der Confessionen muss dadurch wieder verschärft, die Abneigung der Bekenner derselben gegeneinander wieder hervorgerufen oder gesteigert werden, das Gemeinsame derselben tritt dabei in den Hintergrund. Das Eigenthümliche, Unterscheidende und Trennende erhält das Übergewicht und die gegenseitigen Vorurtheile erhalten neue Nahrung und Verstärkung. Damit stehen aber noch andere Bestrebungen, die Spaltung und Feindschaft der Confessionen zu verschärfen, in Verbindung — wie dies vor allem in Deutschland sehr entschieden hervortritt. Alle Wissenschaften sollen nunmehr für das katholische Volk streng confessionell bearbeitet und gelehrt werden, dem kirchlichen Standpunkt und der hierarchischen Tendenz gemäß — in strengem Gegensatz gegen die moderne Wissenschaft, gegen die liberale Weltauffassung und insbesondere gegen den Protestantismus. So die Philosophie, die Geschichte, die Literatur und Kunstgeschichte und selbst die Naturwissenschaft, soweit es nur immer möglich ist. In unserer Zeit haben es besonders die Jesuiten unternommen, das katholische Volk Deutschlands von der deutschen classischen Literatur loszureißen und ihm dafür so weit als möglich mittelalterliche und allenfalls romanische zuzuführen. So wurden bereits nacheinander Kant, Lessing und Goethe von Jesuiten bearbeitet, d. h. schlecht gemacht und der Geringschätzung empfohlen, um von deren Kenntnisnahme abzuhalten und das katholische Volk seiner eigenen classischen Literatur zu entfremden. Es ist also ein großer Plan, der all diesen Bestrebungen zugrunde liegt, in dessen Realisirung die confessionellen Schulen eine wichtige Stelle einnehmen. Sie dienen ja hauptsächlich dazu, die Lostrennung des katholischen Volkes Deutschlands von ihren andersgläubigen Volksgenossen sowie vom nationalen geistigen Boden durchzuführen und das so aus dem nationalen Grunde entwurzelte nach kirchlichen und theilweise romanischen Tendenzen zu bearbeiten. Und wenn es im deutschen Volke nach kürzerer oder längerer Zeit

nicht zu einem neuen wilden Religionskriege kommt, so sind daran sicher nicht die Jesuiten schuld, deren Wirksamkeit vielmehr durchaus dazu geeignet ist, dahin zu führen. Die Orthodoxen der übrigen Confessionen werden selbstverständlich durch all das Vorgehen der päpstlichen Hierarchie ebenfalls in Aufregung versetzt und zu schärferer Betonung ihrer Eigenthümlichkeiten und ihres Gegensatzes gespornt, und die gegenseitige Hetze muss an Schärfe mehr und mehr zunehmen, wenn nicht rechtzeitig Gegenmaßregeln getroffen werden zur Milderung, um dem drohenden Unheil vorzubeugen.

Als Gründe für die Forderung confessioneller Schulen pflegt man anzuführen, dass dadurch dem religiösen Indifferentismus vorgebeugt und der Eifer für den eigenen Glauben erhalten oder angefacht werden solle; dann wol auch in pädagogischer Wendung, dass nur durch die concreten confessionellen Lehren der Inhalt des Glaubens zum Verständnis und zu lebendigem Erfassen gebracht werden könne, nicht durch die vagen Allgemeinheiten einer Allerweltsreligion. Der Hauptgrund dieser Forderung besteht aber sicher in der Einbildung, dass man allein den wahren, rechten Glauben habe infolge besonderer Bevorzugung von Seite Gottes, während die Bekenner der übrigen Religionen und Confessionen von kläglichen Wahngebilden erfüllt seien und zum Theil sogar in verbrecherischer Empörung gegen Gott die Wahrheit nicht annehmen wollen, obwol sie zu ihrer Kenntnis gebracht wird und daher ohne Schuld nicht zurückgewiesen werden könne.

Was nun den ersten Grund betrifft, die Furcht vor dem religiösen Indifferentismus nämlich, so muss dabei von der Meinung ausgegangen werden, dass nur durch Gegensätze, durch Irrthümer und Wahngebilde die Wahrheit lebendig werden könne in den Menschen und dass ohne die Gegensätze, ohne gegenseitige Beschuldigung des Irrthums, des Wahns und der Ketzerei, sowie ohne gegenseitigen Hass und Anfeindung die Menschen sich nur gleichgiltig und lau gegen die religiöse Wahrheit und deren Bethätigung im Cultus verhalten würden. Da möchte man demnach wol ausrufen: Gottlob, dass es verschiedene sich anfeindende Religionen gibt, Gott sei Dank, dass es insbesondere innerhalb des Christenthums zu allerlei Ketzereien und Secten gekommen ist, und dass sie fortbestehen — dass also der verschiedene Glaube immer das Grundgebot des Christenthums, die Nächstenliebe, tödtet und so oft wilder Hass und fanatische Verfolgung zum Ausbruch kommen; der christliche Glaube müsste ja ohne dies längst ganz erlahmt oder erloschen sein! Die katholische Kirche insbesondere

muss ja demgemäß Gott unablässig um Gegensätze und Secten bitten, damit der Glaube in ihr lebendig bleibe; denn würde sie alleinherrschend, gäbe es keine Andersgläubigen, keine Ketzer und Secten, dann fehlte die Veranlassung oder Gelegenheit, in Eifer für den eigenen Glauben zu entbrennen und den Irrthum zu verabscheuen und zu fliehen resp. die Bekenner eines anderen Glaubens wie die Pest zu meiden und sich selbst als Besitzer des wahren Glaubens zu benedeien! Es möchte dagegen allerdings eingewendet werden, dass nicht die Gleichheit des Glaubens den Indifferentismus fördere und an sich auch nicht die Verschiedenheit des Glaubens, sondern das Zusammenleben und das vereinte Streben der Bekenner verschiedenen Glaubens, wie es in der confessionslosen Schule den Kindern auferlegt wird. Der Indifferentismus werde dadurch gefördert, dass daselbst kein Unterschied des Glaubens gemacht werde und die Bekenner der Wahrheit nicht mehr und nicht weniger gelten als die Bekenner des Irrthums, so dass die Meinung entstehen müsse, es sei gleichgiltig, ob man diesen oder jenen Glauben bekenne, da doch die Berechtigung aller die gleiche sei. Damit allerdings ist der wahre, tiefste Grund der Forderung der confessionellen Schulen angegeben, die Unduldsamkeit gegen Andersgläubige, der Dünkel, allein den einzig wahren, gottgefälligen Glauben zu besitzen und deshalb auch allein vollberechtigt zu sein in der Welt und im Staate. Die eigene werte Meinung wird für so wichtig und alleinberechtigt gehalten, dass alle andersdenkenden Mitmenschen dem gegenüber für rechtlos, ja für Verbrecher gehalten werden, weil sie auch selbstständig urtheilen und glauben wollen gegenüber diesen Rechtgläubigen, die auch nur Menschen sind mit menschlichem Urtheil wie sie selbst. Ein Anspruch, der um so anmaßlicher und unberechtigter, ja empörend erscheint, wenn man noch in Betracht zieht, dass nach der Behauptung der Rechtgläubigen selber dieser Glaube nicht einmal aus Vernunft und Urtheil entspringt, sondern hauptsächlich Sache des (subjectiven) Willens sei — so dass demnach den Andersgläubigen geradezu Unterwerfung unter die Willensentscheidung ihrer Mitmenschen zugemuthet wird, die nicht einmal ihre Vernunft gebrauchen, um ihren Glauben zu begründen. — Wenn außer diesem Hauptgrunde der Forderung der schroffen Scheidung der Confessionen auch noch zur weiteren Begründung derselben behauptet wird, dass durch die eigenartigen confessionellen Lehren und die formulirten Glaubenssätze die Religion klarer und bestimmter, daher fasslicher den gläubigen Kinderseelen mitgetheilt, den Gemüthern eingeprägt und darin lebendig erhalten werden könne, so verdient

diese Behauptung kaum eine nähere Würdigung oder Widerlegung. Die confessionellen Streitigkeiten mit ihren spitzfindigen Erörterungen und lieblosen Beschuldigungen nützen der wirklichen Religion so wenig, dass sie der Religiosität und echten Frömmigkeit stets nur Schaden bringen, und die formulirten Dogmen zeichnen sich keineswegs durch sogenannte Concretheit und leichte Fasslichkeit aus, sind vielmehr sehr abstracter Natur und den Kindern wie dem Volke größtentheils so unverständlich, dass sie unverstandene Worte bleiben, die nur aus Gehorsam angenommen und wie eine im Grunde nutzlose Bürde getragen werden. Die einfachen, klaren religiös-sittlichen Lehren, Vorschriften und Ermahnungen, wie sie die Evangelien enthalten, sind viel concreter und verständlicher, wie bedeutungsvoller und nützlicher als alle theologisch ausgebildeten, unter heftigen Streitigkeiten durch Stimmenmehrheit festgestellten Glaubenssatzungen. Und da sie von Christus selbst stammen, werden sie wol auch christlich sein, ja das wirkliche Christenthum enthalten, nicht etwa den Indifferentismus fördern, wenn die Schule selbst sich auf sie als das Gemeinsame der christlichen Confessionen beschränkt. Sollte denn Christus selbst ein religiöser Indifferentist gewesen sein?

Die confessionelle Hetzerei der neuesten Zeit verlangt vom Staate, dass er an diesem Bestreben, die religiösen Gegensätze wieder zu schärfen, die allmählich gewonnene tolerantere Gesinnung wieder zu tilgen und die Andersgläubigen zu eigenen Gunsten zu unterdrücken und ihrer Gleichberechtigung zu berauben, Antheil nehme. Der Staat soll dazu mitwirken, dass bei seinen Bürgern durch Neubelebung confessioneller Scheidung und dadurch veranlasster gegenseitiger Abneigung und Anfeindung der innere Friede gestört und seine Einheit und innere Harmonie zu Gunsten einer Partei vernichtet und er selbst dadurch in seinem Bestand geschwächt, in seinem Gedeihen gehindert werde. So beruft sich die päpstliche Kirche auf ihre unmittelbar göttliche Gründung und auf ihre höhere, übernatürliche Aufgabe dem Staate gegenüber, um diesen zu bestimmen, sich ihr unterzuordnen. Aber andere Confessionen berufen sich auch auf solche Stiftung und übernatürliche Aufgaben und haben als Menschen mit gleicher Vernunft und gleichem staatsbürgerlichen Rechte ebensosehr die Befugnis, sich darauf zu berufen und zu verlangen, dass nicht die einen Staatsbürger vor den anderen privilegirt werden. Wollte der Staat all diesen Anforderungen entsprechen, so müsste er, statt die Einheit und Einigkeit der Staatsbürger zu begründen und zu erhalten, vielmehr eine Anstalt zur gegenseitigen Unterdrückung und Zer-

fleischung der confessionell getrennten Staatsbürger werden. Die Majorität, die physische Macht würde zuletzt entscheiden, welche Partei privilegirt sein und die übrigen Confessionen unterdrücken soll. Stünde diese zahlreichere Partei noch dazu unter einem auswärtigen Oberhaupte, so würden nicht blos die übrigen Staatsbürger, sondern der Staat selbst seine Selbstständigkeit verlieren und zum Werkzeug dieses äußeren Oberhauptes herabsinken. Dazu wird sich der moderne Staat nicht verstehen, wenn er sich selbst behaupten und seine wahre Aufgabe erfüllen will. Über religiöse Wahrheiten zu urtheilen, liegt nicht im Vermögen und in der Aufgabe des Staates*), da er eine irdische Organisation des Volkes mit irdischer, natürlicher Aufgabe ist, nicht direct das Überirdische oder Übernatürliche erstreben oder gewähren will, wie die Religionen oder Kirchen. Aber das Natürliche hat er entschieden zu vertreten und zu fördern, das natürliche Menschenrecht hat er zu gewähren und zu schützen, die natürlichen Menschenkräfte hat er nach allen Beziehungen zu entwickeln und zum Wole des Einzelnen und des Ganzen nützlich zu machen, insbesondere auch alle geistige Kraftbildung und Bethätigung in Kunst und Wissenschaft muss er fördern. In der Erfüllung dieser Aufgabe darf sich der Staat durch keine kirchliche Forderung, etwa um übernatürlicher Zwecke willen oder aus übernatürlicher Vollmacht und daraus gezogenen Consequenzen oder Rechten stören oder hindern lassen. Denn wenn das natürliche Recht und die übernatürliche Forderung oder Vollmacht in Gegensatz kommen oder zu kommen scheinen, ist nicht das natürliche Recht zu unterdrücken zu Gunsten der sogenannten übernatürlichen Forderung, sondern umgekehrt, diese übernatürliche Forderung ist zurückzuweisen als eine unberechtigte, die sich nur fälschlich als eine göttliche geltend machen will. Es gibt Fälle, wo dies thatsächlich geschieht und von Kirchenautoritäten selbst zugestanden wird. Es ist z. B. eine Grundlehre der christlichen Kirche, dass die Taufe unbedingt nothwendig sei nicht blos als Aufnahmsact in die Kirchengemeinschaft, sondern auch zur Erlangung ewiger Seligkeit, da sie von der Schuld und Strafe der Erbsünde und auch der übrigen Sünden befreie. Nun behauptet die Kirche als ihre Aufgabe, den Menschen im Unterschiede von dem Staate nicht zum irdischen Wolsein, sondern zur ewigen Seligkeit zu führen, und sie gründet auf diese behauptete göttliche Vollmacht und übernatürliche Aufgabe ihre Herrschaftsansprüche in der Welt und ihre Behauptung der Ober-

*) Hierüber: „Das Recht der eigenen Überzeugung“. Leipzig, 1869.

hoheit über den Staat, derzufolge dieser verpflichtet sein soll, der Kirche volle Freiheit zu gestatten und zur Durchführung all ihrer Anordnungen und Ansprüche behilflich zu sein. Da nun durch die Taufe die Menschennatur als vollkommen gereinigt angenommen wird und die Getauften also, wenn sie unmittelbar nach der Taufe sterben, unfehlbar die ewige Seligkeit, das eigentliche, wahre Ziel des Menschendaseins, erreichen müssen (im Glauben der Kirche), so läge nichts näher, als die Consequenz zu ziehen, dass es für Erfüllung der Aufgabe der Kirche kein sichereres Mittel gäbe, als die so durch Taufe Gereinigten unmittelbar darauf zu tödten. Hat die Kirche das Recht, nach ihrer übernatürlichen, direct göttlichen Vollmacht alles anzuordnen, was zur Erfüllung ihrer Aufgabe nothwendig oder dienlich ist, so muss sie auch diese Forderung stellen dürfen und ihr gehorcht werden müssen, da es sich um das ewige Schicksal des Menschen dabei handelt, nicht blos um das kurze zeitliche Leben. Dennoch zieht sie diese Consequenz nicht und unterlässt diese Forderung, lässt also die Getauften leben und allen Gefahren des Lebens für ihr Seelenheil preisgegeben sein, wodurch so viele Millionen (wieder im Glauben der Kirchlichen) ewig zugrunde gehen, d. h. der ewigen Seligkeit verlustig gehen, deren theilhaftig zu machen die Kirche als ihre Aufgabe bezeichnet. Sie wagt es also nicht, trotz dieser höchsten, entscheidenden übernatürlichen Aufgabe, die letzte Consequenz zu ziehen und das natürliche Menschenrecht, das Recht auf das Leben, anzugreifen. Und thäte sie es, der Staat würde nimmermehr zugeben, dass diese Art Menschenopfer im Namen der Religion oder des übernatürlichen göttlichen Rechtes eingeführt würde — trotz des von der Kirche behaupteten ewigen Verderbens so vieler Millionen selbst der Getauften. Wie mit dem natürlichen Rechte des leiblichen Lebens, so verhält es sich auch mit dem des geistigen. Wie die Kirche kein Recht hat, infolge ihrer behaupteten übernatürlichen, direct göttlichen Vollmacht das leibliche Leben des Menschen zu gefährden oder zu zerstören, so auch hat sie kein Recht, das geistige Leben zu hemmen oder zu ertödten, um etwa ihre übernatürliche Aufgabe um so leichter zu erfüllen und das Ziel ihrer Wirksamkeit, die ewige Glückseligkeit, um so sicherer und allgemeiner zu erreichen. Man wird zugeben, dass sie nicht berechtigt wäre und ihr nicht gestattet werden könnte trotz aller übernatürlichen Vollmacht, die Getauften unmittelbar nach der Taufe geistig so zu lähmen oder zu verstümmeln (wenn sie könnte), dass dieselben blödsinnig würden für alles folgende Leben und dadurch allen Gefahren für das Seelenheil, aller Verantwortlich-

keit für ihr Thun und Lassen entrückt würden und so des ewigen Heiles sicher wären. Wie aber die geistige Kraft und Gesundheit nicht zerstört werden darf für dieses Leben, um die Seligkeit in einem anderen, d. h. im ewigen zu sichern, so auch darf diese Kraft des Menschen, die Vernunft und Freiheit in ihrer Bethätigung, in ihrer Entwickelung und Bildung nicht gehindert, nicht gelähmt oder in Unbildung erhalten werden, um den Glauben zu sichern durch Geistesunthätigkeit und Unbildung, um das ewige Heil um so sicherer zu erzielen. Und dies gilt vom Einzelnen, wie von den Völkern und der Menschheit überhaupt; auch hierin darf der Staat der Forderung und dem Streben der Kirchen nicht nachgeben, auch wenn sie noch so dringend ist und noch so sehr direct göttliche Anordnung und übernatürliche Vollmacht geltend gemacht werden will. — Dagegen in Bezug auf den Glauben selbst hat der moderne Staat volle Freiheit innerhalb der Schranken des natürlichen Rechtes (und der positiven Gesetze) zu gewähren. Er hat seiner Natur und Aufgabe gemäß kein Recht, seinen Bürgern den religiösen Glauben vorzuschreiben, und ebensowenig ein Recht, den Glauben der Einen seiner Bürger den anderen gegenüber als privilegirt zu betrachten und zu behandeln. Eine Staatskirche oder -Religion hat vollends keine Berechtigung mehr unter unseren Culturverhältnissen. Wo eine solche besteht und aufrecht erhalten wird, muss stets früher oder später ein ungesundes geistiges Leben, eine Abnormität in diesem eintreten, insofern doch naturgemäß ein Theil des Volkes, der strebsamere und begabtere, fortschreitet weit über den geistigen Bildungsstand der großen Masse hinaus und daher nicht alle religiösen Vorstellungen und Bräuche dieser ungebildeten Masse des Volkes annehmen oder gläubig festhalten und üben kann. Ist die Religion Staatsreligion, so muss die Staatsgewalt zu Gunsten des Glaubens der ungebildeten und blindgläubigen Masse die geistige Entwickelung, Wissenschaft und Cultur hemmen, muss gegen den gebildeteren Theil seiner Bürger gewaltsam einschreiten und sie nöthigen, wenigstens äußerlich auf dem niedrigeren Culturstand des Volkes zu bleiben und Gläubigkeit zu heucheln. Man weiß, dass dies nicht blos die Hauptursache des Indifferentismus und Widerwillens einer großen Mehrheit der Gebildeten gegen die Religion überhaupt ist, sondern auch zur Ironie und Verachtung, zum Theil zum Ingrimm gegen dieselbe führt und am meisten zum Skepticismus und vollständigen Unglauben Veranlassung gibt. Hat dieses ungebildete Volk durch Ausübung politischer Rechte auch noch maßgebenden Einfluss auf die Staatsregierung, auch in geistiger Beziehung, so dass

sie ihrem Culturzustand und ihrem Unverstande gemäß darauf einwirken kann, dann muss Stillstand und Rückgang in Wissenschaft und Bildung eintreten. Damit wird der Weg betreten, der zur Barbarei allmählich wieder zurückführt. Es ist selbstverständlich, dass dies geschehen muss, wenn nicht die Gebildeten, sondern die eingebildeten, von Vorurtheilen und Unwissenheit beherrschten Massen in diesem Gebiete maßgebend sind. — Bei aller Freiheit des religiösen Glaubens, die der Staat innerhalb der Schranken des natürlichen Rechtes (und der positiven Gesetze) zu gewähren hat, soll er aber das Gemeinsame des religiösen Glaubens, das Einigende desselben dem Trennenden, Confessionellen gegenüber im Interesse des Friedens und Gedeihens des Ganzen zu fördern suchen und dabei insbesondere Gerechtigkeit und Sittlichkeit überhaupt betonen, was ja auch das Wesen des Christenthums, die Übung der Nächstenliebe, am meisten fördert, mehr als es durch die religiösen Glaubensgegensätze und confessionellen Zänkereien und Anfeindungen geschieht.

Und hier ist dann die Stelle, wo der moderne Lehrerstand einzugreifen hat, um zugleich Religion, Sittlichkeit, Cultur und Staatswol zu fördern. Zunächst ist es selbstverständlich seine Aufgabe, die Bildung des Volkes überhaupt zu heben und soviel als möglich mit der fortschreitenden wissenschaftlichen Erkenntnis in Einklang zu bringen — nicht blos das Lesen und Schreiben zu lehren, das bekanntlich auch zur Erhaltung und Förderung des Aberglaubens und des blinden Fanatismus verwendet werden kann. Durch diese Hebung der Volksbildung soll verhindert werden, dass die Kluft zwischen den höher gebildeten Classen des Volkes und der Volksmasse nicht gar zu groß werde, die Entfremdung beider in geistiger Beziehung Mäßigung erfahre, und dass zugleich das ganze Volk Antheil erhalte an den Errungenschaften der modernen Wissenschaft und Civilisation. Allerdings gab es auch im Mittelalter einen schroffen Unterschied zwischen Ungebildeten und Gebildeten, welch letztere fast ausschließlich Jahrhunderte hindurch die Cleriker waren. Aber eine schroffe Kluft und Entfremdung zwischen beiden konnte sich doch nicht bilden, weil beide im Glauben vollständig übereinstimmten, die Cleriker die Beherrscher des Volkes waren und an Bildung immerhin nicht sehr hoch über ihm standen; außerdem solche, die über das gewöhnliche Glauben und Wissen hinausgingen, alsbald ausgestoßen und mit Gewalt vernichtet wurden. Dies ist aber nun doch nicht mehr möglich, selbst nicht in Staaten mit vollständig katholischer Bevölkerung — wenn auch vielfach das Streben sich bemerkbar macht, die Regierungen

wieder zum Werkzeug der Inquisition zu machen. Da man nun Wissenschaft und Bildung in ihrem Fortschreiten doch kaum mehr wird zu hemmen vermögen, so bleibt nichts übrig als die Hebung des Volkes selbst auf eine höhere Stufe der Bildung, um es den gebildeten Classen anzunähern — wie allmählich auch dieses nur geschehen kann. — Eine besonders wichtige Aufgabe für die Schule ist es, im Zusammenhang mit der allgemeinen und der religiösen Bildung den Rechtssinn zu wecken und auszubilden, um dem Volke die Gleichberechtigung der Mitmenschen zum klaren Bewusstsein zu bringen und zur Anerkennung im praktischen Verhalten den Mitbürgern gegenüber. Dadurch wird insbesondere bei dem blindgläubigen Volke dem so gefährlichen fanatischen Dünkel entgegengewirkt, allein die Wahrheit in Besitz zu haben, und zwar in dem Grade, dass die Andersgläubigen nicht blos als Unglückliche, sondern geradezu als Verbrecher, als Empörer gegen Gott selbst angesehen werden, — blos weil ihr Urtheil anders lautet in Sachen des Glaubens. Es braucht nicht zum Indifferentismus angeleitet zu werden, d. h. zur Annahme, dass jede Glaubensüberzeugung gleich oder gleichgiltig sei, sondern nur dazu, den Glauben des anderen auch zu respectiren, nicht weil man ihn für gerade so gut und wahr zu halten habe wie den eigenen, sondern weil der Nächste und Mitbürger ebensoviel Recht hat auf eigene Überzeugung, und also zwar durch theoretische Gründe oder durch besseres praktisches Verhalten belehrt werden mag, ohne dass sein Recht eine grobe Verletzung erfährt, nie aber irgendwie geschädigt oder verfolgt werden darf um seines Glaubens willen, — wofern derselbe nicht das natürliche Recht der Sittlichkeit verletzt oder das Wol der Gesammtheit beeinträchtigt. In dieser Weise wird die Religion und zugleich die Sittlichkeit veredelt, und wird dem Grundgebote des Christenthums selbst, dem Gebote der Nächstenliebe entsprochen. — Aber auch die Vernunft selbst, deren Ausbildung ja Aufgabe der Schule ist und zu deren Gebrauch diese die Jugend und damit das Volk selbst immer mehr anleiten soll, — diese Vernunft selbst soll auch für das Glaubensgebiet immer mehr gebildet und urtheilsfähig gemacht werden — nicht im Dienste oder auf dem einseitigen Standpunkte der Confessionen, sondern in allgemeiner Weise und für den allgemein religiösen und gemeinsam christlichen Standpunkt. Es gibt innerhalb der christlichen Kirche, in der Theologie zwei Grundsätze, die von jeher in der Kirche galten und beide wenigstens theoretisch noch anerkannt werden. Der eine Grundsatz lautet: „Ich glaube, damit ich erkenne oder einsehe“ (credo ut intelligam), der

andere: „Ich erkenne (forsche), damit ich glaube“ (intelligo ut credam)*). Jener ist das Fundament der sogenannten positiven Theologie, die vom Glauben ausgeht und denselben nur zu erklären sucht, dieser ist der feste Standpunkt, auf den die menschliche Vernunft und Wissenschaft sich stellt, um ihr Recht zu behaupten und sich im Interesse der eigenen Entwickelung und Vervollkommnung ebenso, wie in dem der Wahrheit zu bethätigen. Beide Grundsätze werden, wie bemerkt, wenigstens theoretisch auch kirchlicherseits anerkannt, auch der zweite, wenn er auch praktisch nicht wirklich zur Geltung gebracht werden darf bei den verschiedenen positiven Religionen und Glaubensautoritäten. Würde man diesem nämlich theoretische Anerkennung versagen, so hieße das so viel, als dass man auf alle Vernünftigkeit, auf alles Recht und alles menschliche Urtheil im Glaubensgebiete verzichte und sich wie vernunftlose Wesen verhalten wolle, preisgegeben dem Zufall, der Täuschung oder der Willkür und Gewalt, oder endlich irgend einem Zauberspuk. Dies will man aber doch auch kirchlicherseits nicht, wenn man auch nicht vollen Ernst mit diesem intelligo ut credam machen will, sondern sich an das credo ut intelligam hält und deshalb auch stets auf demselben Punkte stehen bleiben will, dadurch auch jede Einigung im Gebiete der Religion unmöglich macht. Wenn aber diesen Grundsatz die positive Theologie praktisch im Grunde genommen allein geltend macht, so ist es Sache der Wissenschaft und der Schulen durch alle Stufen hindurch, von der höchsten bis zur untersten, sich auf das intelligo ut credam zu stellen und auch im Glaubensgebiet den Menschen als vernünftiges, urtheilendes, nicht als vernunftloses Wesen geltend zu machen. Es gründet sich darauf ebenso das Recht und die Freiheit der Forschung und Wissenschaft, wie das Recht des Lehrers, auch im Gebiete der Religion, des religiösen Glaubens zum Gebrauche der Vernunft anzuleiten und mehr und mehr auch das Volk urtheilsfähig hierin zu machen. Dazu ist die confessionslose Schule nothwendig, welche die Religion keineswegs ausschließt, aber sich auf das Wichtigste und Gemeinsame in diesem Gebiete beschränkt, auf das, was hierin vor allem noththut, dadurch die Gemüther der Kinder und des Volkes von gegenseitigen Vorurtheilen und Gehässigkeiten befreit und zum Frieden führt, so dass vor allem die Erfüllung des christlichen Grundgebotes der Nächstenliebe Förderung findet. Dadurch wird sicher weit mehr vermieden,

*) Vergleiche hierüber des Verfassers Schrift: „Über die religiösen und kirchenpolitischen Fragen der Gegenwart.“ Elberfeld, 1875. S. 193 ff.

dass die Schule „ohne Gott“ sei, als durch Schürung confessioneller Gehässigkeit und Anleitung zu der lieblosen Intoleranz, die man jetzt so fanatisch in Aufschwung bringen will — nicht bedenkend, dass dadurch die Religion, die doch zum Segen der Menschheit gereichen soll, wiederum, wie in vergangenen Zeiten, vielmehr eine furchtbare Geißel für die Völker und ein Tummelplatz für das Toben aller Leidenschaften werden muss.

Zur Frage des Griechischen in Ungarn.

Von Prof. Dr. J. Kvacsala-Pressburg.

Die lebhafte Bewegung, die sich schon seit längerer Zeit in der pädagogischen Welt gegen den Unterricht der classischen Sprachen geltend machte, ließ auch Ungarn nicht unberührt. Das Frary'sche Buch, das die Erfolglosigkeit der lateinischen Studien auf den Gymnasien schildert und erklärt, ließ der selige verdienstvolle Minister Tréfort selbst ins Ungarische übersetzen; die Rede, welche vor zwei Jahren beim Schlusse des Schuljahres in der Sorbonne der damalige Unterrichtsminister Lockroy gehalten und die sich in ihrer Spitze gegen den Unterricht der classischen Sprachen, als einen erfolglosen, wendet, wurde in einer Fachzeitung veröffentlicht und die Veröffentlichung mit einer lebhaften Erörterung begleitet. Neben diesen von außen kommenden Anregungen haben auch die einheimischen Schulverhältnisse der Bewegung nachhaltige Nahrung gegeben.

Die einst sechsclassigen Realschulen haben schon seit langer Zeit einen Curs von acht Jahren erhalten; in ihrer Einrichtung, Stundenzahl, in der wissenschaftlichen Bildung der Lehrkräfte sind sie auf das Niveau gestellt worden, auf welchem die Gymnasien stehen. Dennoch hat das Mittelschulgesetz von 1883, das ausdrücklich zweierlei Mittelschulen, das Gymnasium und die Realschule creirt, den früheren Standpunkt festgehalten, indem es ausgesprochen, das Reifezeugnis vom Gymnasium befähige sowol zu der Universität wie zum Polytechnicum, dasjenige der Realschule nur zum Polytechnicum. — Es ist nur zu klar, dass diese Sachlage zum Ruin der Realschulen hinführen wird. Warum soll jemand auf die Schule gehen, deren Zeugnis ihm nicht den Zugang zu allen Lebensbahnen eröffnet, da er doch mit demselben Kraftaufwand im Gymnasium seine Studien derart führen kann, dass er in alle höheren Lehranstalten aufgenommen wird? Es war daher ganz gerecht, wenn im vorigen Jahre der Professor am Polytechnicum E. Jonás die Forderung als wünschenswert hingestellt hat: der Parität wegen sollte man von den Maturanten eines Gymnasiums, wenn sie auf das Polytechnicum wollen, eine Nach-

prüfung aus der darstellenden Geometrie verlangen. Dies betrachtet er nicht als eine endgiltige, principielle Lösung der Mittelschulfrage, nur als ein Rettungsmittel für die Realschule, deren Existenz das erwähnte Gesetz von 1883 ernst bedrohe. In dem Falle, wenn auch die gymnasialen Studien einer Ergänzung bedürfen, und erkannt wird, dass weder das Gymnasium, noch die Realschule an sich genügen, wird auch wachgerufen die Nothwendigkeit einer einheitlichen Mittelschule, deren Stelle das Gymnasium jetzt einseitig vertritt. So ist die einheitliche Mittelschule, auch durch Gesichtspunkte der Unterrichtspolitik, als eine Nothwendigkeit hingestellt worden.

Der verblichene Minister Tréfort hat wol den Lateinunterricht auf der Realschule und zwar in den höheren Classen facultativ eingeführt, so dass man nach Schluss der acht Realclassen, wenn man den lateinischen Curs mitgemacht, auf die Universität zugelassen wird. Allein wie unvollkommen diese Maßregel die Gleichheit der von beiden Schulen erreichten Befähigungen herstellt, erhellt daraus, dass a) nur die guten Schüler an diesem facultativen Unterricht theilnehmen dürfen, b) dass die Theilnehmenden einen schweren Gegenstand mehr haben als die übrigen, was doch der öffentlichen Leitung einer Schule nur zum Nachtheile dienen kann. — Diese Maßregel kann also für kurze Zeit als Aushilfe manche gute Dienste leisten (neben manchen schlechten); dass sie aber den Wunsch nach der einheitlichen Mittelschule nicht zu unterdrücken vermochte, ist nur zu klar.

Die Idee der einheitlichen Mittelschule hat den neuen Unterrichtsminister zu dem Vorsatz geführt, vor allem an dem Lehrplane des Gymnasiums die weitgreifende Änderung in Aussicht zu stellen, dass das Griechische aus den Gegenständen desselben gestrichen werde. Eine Erklärung dieses Sinnes hat der Minister in der diesjährigen Budgetdebatte abgegeben und selbe schien von den Abgeordneten mit Beifall aufgenommen worden zu sein. Es ist nur zu klar, dass dieser Schritt, wenn er wirklich vollführt wird, ein Schritt zur Einheitsschule sein wird.

Dass die Einheitsschule besonders vom Standpunkte der Lage der Realschulen aus nöthig ist, haben wir oben gezeigt. Dass sie auch ein pädagogisches Erfordernis bildet, ist nicht schwer zu beweisen, wenn man darauf denkt, wie schwer, ja oft unmöglich es ist, gleich beim Anfang des Studirens eine Berufswahl zu treffen, und wie man die Zöglinge in den zu Fachstudien vorbereitenden Schulen so unterrichten könne, dass ihren erst später zum Vorschein gelangenden Anlagen und Fähigkeiten kein Weg verschlossen bleibe.

Allein in Ungarn scheint die geplante Vereinigung des Gymnasiums mit den Realschulen keine eigentliche Einheitsschule schaffen zu können. Es bestehen noch die sechsclassigen Bürgerschulen (Realschulen), nicht auf Gesetz, sondern nur auf eine ministerielle Verordnung begründet. In welches Verhältnis dieselben mit den neuen Mittelschulen zu bringen sind, darüber habe ich noch keine Stimme vernommen, ich enthalte mich auch, mich darüber zu äußern.

Viel wichtiger ist die Frage der griechischen Sprache. Die öffentliche Meinung ist mit der Ausschließung der griechischen Sprache einverstanden, den leitenden Kreisen kann aber die Tragweite dieses Schrittes nicht verschlossen bleiben. Was das Studium des Griechischen in der Bildungsgeschichte der Menschheit bedeute, das kann keinem Historiker ein Geheimnis sein. Soll nun diese Quelle der Bildung der ungarischen Jugend und dadurch der nationalen Cultur entzogen werden? Man sagt allerdings, dass die Maßregel nur das Studium der Sprachlehre treffe, dass man sich desto mehr mit der griechischen Literatur und Geschichte befassen solle, allein wie hohl klingt das Wort Literatur ohne die Kenntnis der Sprache! Wie fehlen da für das Gedächtnis und die Apperception die Anknüpfungspunkte, wie verlieren die Kunstwerke selbst durch die Übersetzung! Ferner: das Lateinische soll ein obligater Gegenstand bleiben; wie kann aber das Studium dieser Sprache blühen, wenn das Griechische unbekannt bleiben soll? Und wenn es von den Lehrcandidaten gefordert werden wird, so muss denselben Gelegenheit geboten werden, sich darin auszubilden.

So hat die Frage, inwiefern das Griechische ausgeschlossen oder beibehalten werden soll, eine lebhafte Erörterung gefunden. Wir wollen hier nur kurz der Polemik gedenken, die der Abgeordnete und namhafte Gelehrte Julius Schwartz in den Spalten des „Pesti Hirlap“ Ende Juli des vorigen Jahres hervorgerufen hat, weil derselbe ein einflussreicher Abgeordneter ist und den Intentionen der Regierung nahe steht. Er findet, das griechische Studium sei eine unnütze Überbürdung der Mehrheit der Studirenden; die von den philologischen Pädagogen betonte geistige Gymnastik sei im allgemeinen eine leere Phrase, die nur in Bezug auf die ausgezeichneten Zöglinge Sinn habe. Dennoch sei das Studium der griechischen Sprache von dem Gesichtspunkte der nationalen Cultur äußerst wichtig und dessen gänzliche Vernachlässigung unverantwortlich. Er schlägt deshalb für die größeren Städte wissenschaftliche Gymnasien vor, deren Schüler zu Gelehrten herangebildet werden und eine Befähigung zum Besuche der ausländischen Universitäten erhalten sollen.

Zu diesem Artikel haben gleich darauf fünf Schulmänner ihre Anschauungen eingesendet und manches Unklare und Unvollständige, was dem Schwartzschen Artikel anhaftet, angegriffen; zugleich sind sie mit ihren Propositionen hervorgetreten, von denen aber keine einer besonderen Würdigung wert erscheint. Am auffallendsten war nur, dass niemand sich darob aufgehalten, dass diese wissenschaftlichen Gymnasien „Gelehrte“ heranzubilden haben; denn wie nebelhaft und uncorrect dieser Ausdruck bei einer Schulorganisationsfrage, also Lebensfrage, ist, braucht kaum des näheren dargelegt zu werden.

Auf Grund dieser fünf polemischen Artikel hat J. Schwartz in einem Schlussartikel seine Ansichten viel klarer ausgeprägt. Er stellt sich auf den Standpunkt der einheitlichen Mittelschule, die das Griechische, weil es gar zu schwer ist und die Jugend unnützerweise überbürdet, ausschließt; dennoch soll das Griechische nicht völlig verbannt werden, und es sollen nicht einmal besondere, die Einheit der Mittelschulen störende Anstalten zur Cultivirung des Griechischen errichtet werden, — dazu genüge die folgende Einrichtung: Die vier unteren Classen der einheitlichen Mittelschulen sollen überall gleich sein, mit dem Lateinischen als einem obligaten Gegenstand; die vier oberen ebenfalls; nur in den größeren Städten wird für die vier höheren Classen ein Parallelcurs errichtet, „wissenschaftliches Gymnasium“ genannt, der eine Gelegenheit zur Erlernung des Griechischen bieten wird, indem es als obligater Gegenstand in den Lehrplan aufgenommen wird. Überhaupt ist die Aufgabe dieses Parallelcurses, „wissenschaftliches Gymnasium“ genannt, keine geringe; es werden nur gute Zöglinge aufgenommen, sie werden aber neben all dem, was die übrigen zu lernen haben, noch erhalten: das Griechische und zwar ganz ernst, wie in den übrigen Schulen Europas, im Lateinischen zwei Stunden wöchentlich mehr als die übrigen; ferner, die in der Physik und Naturwissenschaften ausgezeichnet sind, in der VII. und VIII. Classe auch noch in diesen Gegenständen um einige Stunden mehr. Welchen Wert das Zeugnis von dieser Anstalt für das weitere Studium eines glücklichen Schülers des wissenschaftlichen Gymnasiums haben soll, darüber fehlen positive Anhaltspunkte in der Darstellung des Herrn Schwartz. Da die Mittelschule einheitlich wird, werden auf den juristischen und medicinischen Facultäten gewiss auch Schüler ohne das Griechische aufgenommen, ja auch auf der philosophischen, ausgenommen etwa die Lehrcandidaten der lateinischen Sprache. Was können nun vorzugsweise die Musterbilder der Jugend werden? Theologen und lateinische Philologen; die übrige Berufsbildung kann sich

ein Jüngling auch ohne die vergebliche Mühe aneignen. Und ob es den Interessen der Theologie und der classischen Philologie dienen wird, dass das Griechische nur an so wenig Orten gelehrt wird, ist nicht schwer zu errathen. Eine Menge von Einwendungen knüpft sich an diesen Entwurf; nur die guten Schüler können zum griechischen Unterricht zugelassen werden; sollen also nur solche Theologen und classische Philologen werden können? Oder werden die guten Schüler an dem Unterrichte theilnehmen, wenn sie nicht das werden wollen? und so weiter. Aber nicht nur diese Schwierigkeiten verrathen die Oberflächlichkeit dieses Entwurfs; der pädagogische Dilettantismus tritt am besten in dem Lehrplan des „wissenschaftlichen Gymnasiums“ zum Vorschein. Dasselbe soll mindestens um sechs Stunden mehr haben als die entsprechenden Classen der einheitlichen Mittelschule; denn vier Stunden auf das Griechische berechnet, ist noch beinahe zu wenig, dazu die zwei lateinischen Stunden. Ist das nicht die bekämpfte Überbürdung? Oder darf man die guten Schüler aller ihrer freien Zeit berauben, ihre Aufgaben bis zum Maximum steigern? Gewiss nicht. Die Hälfte der guten Schüler recrutirt sich aus Jünglingen, die ihren Fortschritt weniger ihren Anlagen als ihrem Fleiße verdanken; soll man diesen den Fortschritt unmöglich machen? Und sollten es auch lauter ausgezeichnete Schüler sein, die Zöglinge des wissenschaftlichen Gymnasiums werden: ist es gerathen, ihre ganze Zeit für die Schule zu confisciren und einer selbstthätigen, selbstgewählten Beschäftigung, die doch den meisten Wert hat, in den Weg zu treten? Und was von dem Standpunkte der einheitlichen Schule nicht minder gewichtig ist: kann man von einer solchen bei einer solchen Einrichtung noch sprechen? Oder wird die kleine Zahl solcher Anstalten überhaupt gar nicht in Betracht kommen können? Welchen Zweck erfüllen sie dann? Ob sich die Zöglinge noch in ihrem weiteren Wirken mit dem Griechischen beschäftigen werden — um die Wissenschaftlichkeit des Vaterlandes auf dem europäischen Niveau zu erhalten — ist fraglich, wenn sie aber es auch thun sollten, für wen sollen sie es thun? Und wenn von dem griechischen Studium ein befruchtender Einfluss auf die ganze Gesinnung des Schülers gedacht worden ist, der sich im ganzen geistigen Schaffen desselben äußert, ist es dann verbürgt, dass aus den Kreisen dieser Schüler die berufensten Vertreter der Wissenschaft hervorgehen werden? Hat doch einer der Polemisirenden dagegen nicht ohne Recht angeführt, dass man sowol ungarischer Unterrichtsminister, als auch Präsident der ungarischen Akademie ohne das Griechische werden kann.

Dieser nicht ohne gewisse Autorität angeführte Gedanke eines „wissenschaftlichen Gymnasiums“ scheint uns also weder pädagogisch richtig, noch überhaupt lebensfähig zu sein. Solche kleinliche Mittel werden die griechische Sprache, besser das griechische Studium, nicht retten. Wenn der äußere Zweck fehlen wird, wird der ideelle viel zu wenig wirken. Es muss ja die Wissenschaft und das Leben derart miteinander verbunden sein, dass ein Scheiden derselben beiden nachtheilig erscheine. Herr J. Schwartz ist überzeugt, die Vernachlässigung des Griechischen würde die Wissenschaft zu dem Standpunkte vor der Renaissance degradiren. Ob der Unterrichtsminister diese Meinung hat, wissen wir nicht; nur soviel verräth der Herr Abgeordnete Schwartz, dass das Abgeordnetenhaus des Ministers Absichten unterstützen, votiren werde; ob in der angekündigten Schroffheit, darüber erweckt der Rettungsgedanke des Herrn J. Schwartz gerechte Zweifel. Wie wir sahen, gibt dieser Rettungsgedanke für das Griechische die Rettung nicht; — wird der Herr Minister einen anderen finden oder die Kühnheit haben — den unbedingten Ausschluss zu vollbringen und die Fäden einer jahrhundertelangen Tradition a u f e i n m a l zu zerreißen? Darüber wird die nächste Zukunft belehren.

Im Landesunterrichtsrathe gelangte die Frage in den letzten Tagen zur Erörterung; die Schwierigkeit der Entscheidung wurde aus den einzelnen Äußerungen ersichtlich; — dass die Erziehung nicht nur eine praktische, sondern auch eine historisch-ideelle Richtung haben soll, wurde betont; dennoch scheint der Landesunterrichtsrath der ministeriellen Anschauung günstig zu sein und die Ausschließung des Griechischen, weil es zur Überbürdung führe, zu unterstützen. Man darf gespannt sein, wie die Unterrichtsverwaltung diesen Plan ausführen wird. Und wie wird die nicht genug zu schonende Jugend — von dieser angeblichen Bürde befreit aufathmen und die anderen Gegenstände pflegen!

Die lateinlosen höheren Bürgerschulen.

Im Novemberhefte (S. 134) haben wir die neue „Zeitschrift für lateinlose höhere Schulen" angezeigt; um nun den Zweck derselben genauer darzulegen, bringen wir aus ihrem ersten Artikel (von Dr. A. Matthias-Düsseldorf) die Hauptstellen über Aufgabe und Nothwendigkeit der genannten Bildungsanstalten hier zum Abdruck: „Sie wollen etwas Verständiges lehren, was unser guter Mittelstand, unser deutsches Bürgerthum im Getriebe des Lebens verwerten und ausnutzen kann, was ihn zugleich aber auch befähigt, im Glück und im Unglück, im Wolsein und im Kampfe ums Dasein mit idealem Streben und reinem Herzen dem Leben und seinen Forderungen gegenüberzustehen. Die höhere Bürgerschule, die den Zögling mit dem vollendeten neunten Lebensjahre aufnehmen will, sucht dieses Ziel zu erreichen in sechs weiteren Jahren, so dass sie unter ganz regelmäßigen Verhältnissen mit dem vollendeten 15. Jahre ihre Schüler ins Leben sendet. Aus ihrem Lehrplane scheidet das Lateinische aus. Französisch und Englisch wird in dem Maße betrieben, wie die Entwickelung des modernen Verkehrslebens es wünschenswert erscheinen lässt. Der mathematisch-naturwissenschaftliche Unterricht nimmt auf die Bedürfnisse des praktischen Lebens besondere Rücksicht. Im Mittelpunkte des Unterrichtes aber soll das Deutsche stehen theils durch den Unterricht in der Muttersprache selbst, theils dadurch, dass am Betreiben der fremden Spracheigenheiten der Blick für die eigenen Sprachbesonderheiten geschärft wird, theils dadurch, dass der gesammte Lehrbetrieb anleitet, für jeden Gedanken den richtigen und treffenden Ausdruck und eine gut gewählte Form zu finden.

Vor allem haben diese gesunden Anstalten den weiteren Beruf, dem vielfach ungesunden Zustande unserer höheren Bildung überhaupt abzuhelfen. Man hat ausgerechnet, dass während des fünfjährigen Zeitraumes von Ostern 1882 bis Ostern 1887 aus sämmtlichen preußischen Gymnasien und Progymnasien ca. 39000, aus sämmtlichen Realgymnasien und Realprogymnasien aber ca. 26000 Schüler ohne das Reifezeugnis ins Leben getreten sind; jene Zahl beträgt $^7/_{10}$, diese $^9/_{10}$ aller in jenen Jahren von den genannten Anstalten überhaupt abgegangenen Schüler. Bei den meisten Schülern ist unzureichende Begabung und ein unzureichendes Interesse für die hochliegenden Bildungsziele die Ursache unzureichenden Fleißes und unzureichender Leistungen. Die Folge davon ist weiter, dass diese große Anzahl von Schülern ohne abgerundete, ab-

geschlossene und gründliche Vorbildung ins Leben tritt. Es fehlt ihnen ein brauchbares allgemeines Wissen; es fehlt ihnen die nöthige Umsicht, der nöthige Scharfblick für praktische Verhältnisse, die Fähigkeit raschen Ein- und Zugreifens, durch welche andere Völker uns so vielfach überlegen sind; es fehlt ihnen die nöthige Vorbereitung für ihren besonderen Beruf; es fehlt ihnen Gabe und Lust für die kleinen Dienste des Tages und die untergeordneten Hantirungen, die das gewerbliche, kaufmännische, praktische Leben überhaupt nun einmal erfordert. Dazu sind ihre Lebensverhältnisse verschoben und verschroben worden durch den Umgang mit Söhnen aus Familien, in denen geistige Arbeit und geistiges Schaffen im Vordergrunde des Interesses steht. Diese von den Gymnasien und Realgymnasien Abgehenden, die zum Theil mehr durch „Ersitzen“, also eine sehr einseitige körperliche Thätigkeit, nicht aber durch geistige Anstrengung ihre Militärberechtigung und ihre unfertige Bildung sich erworben haben, vermehren das halbgebildete Proletariat in unserem Staate und richten mit ihrem halbfertigen und raschfertigen Urtheil nichts Gutes an; erreichen sie mit ihrer Halbbildung nichts Rechtes, so werden sie unzufrieden nnd vermehren die Zahl derjenigen, denen unsere heutige Gesellschaftsordnung ein Dorn im Auge ist. Es kommt hinzu, dass diese Leute neben falscher Bildung auch falsche Lebensgewohnheiten und Lebensansprüche mit ins Leben hinausnehmen und in einem Gedankenkreise sich bewegen, der sie in ungesunder Weise hinaushebt über die häusliche Umgebung, in welcher Vater und Mutter oder dieser und jener Bruder bescheidener Arbeit sich widmet. Sind diese Schüler nun gar, was durch das lange Sitzen auf der Schulbank nicht selten vorkommt, inzwischen „alte Knaben“ von 17, 18, 19, ja von 20—21 Jahren geworden, dann sind sie erst recht zu stolz, sich einem bescheidenen Handwerk zu widmen, ja zu stolz, dieses gebürend zu achten. Es werden auf diese Weise dem Staate und dem bürgerlichen Leben immerfort Kräfte entzogen, die ihm mit anderer Bildung bessere Dienste hätten leisten können.

Die höheren Bürgerschulen haben den Beruf, solchen Missständen entgegenzuarbeiten und uns einen gediegenen Mittelstand zu erhalten und da neuzuschaffen, wo er etwa schon Schaden gelitten hat. Hebung des deutschen Mittelstandes, Hebung deutscher Bürgerbildung ist vor allem der Beruf der höheren Bürgerschule.

Man sieht, der Beruf der höheren Bürgerschulen ist ein schöner und idealer. Er wird noch erfreulicher erscheinen, wenn man erwägt, dass diese Schulen vielleicht einmal bestimmt sein könnten, unserem Berechtigungswesen gesundere Formen zu geben. Thatsächlich ist unser ganzes Berechtigungswesen, wie es besteht, für unsere Volksbildung ein Übel und ein Unglück, wenn auch leider ein nothwendiges. Es hat den Zweck der Bildung verschoben; und gerade die armseligste Berechtigung, die zum einjährigen Dienst, hat zur Pflege von Halbbildung und Scheinbildung in unserem Volke in ganz erschrecklicher Weise beigetragen. Das Berechtigungszeugnis wird an einer Stelle ausgetheilt, wo irgend ein Abschluss der Bildung gar nicht vorhanden ist; ebenso steht es mit den anderen sogenannten Berechtigungen; ganz willkürlich liegen sie zwischen Unter- und Obersecunda, zwischen Obersecunda und Prima, zwischen Unter- und Oberprima; daher wird denn auch von den Behörden, welche diese Zeugnisse fordern, auf den Inhalt der Zeugnisse weit weniger gesehen als auf die Form. Ist Scheitelspitze und Schwanz in Ordnung, so passirt der Schein;

was dazwischen steht, wird wenig beachtet, ist Nebensache; der äußerlich ausgestellte Schein ist die Hauptsache. Streng genommen sollte eine Berechtigung doch nur an solche Zeugnisse sich knüpfen, die zugleich eine bestimmte Reife bezeugen, die wirkliche Reifezeugnisse sind. Das aber sind doch nur die Abiturientenzeugnisse der betreffenden Anstalten; jedes frühere Abgangszeugnis bezeugt lediglich die Unreife gegenüber dem Ziele und dem Zwecke der Schule und sollte deshalb wertlos sein. Es wird der höheren Bürgerschule Beruf sein, hier klärend zu wirken. Sie muss die Überzeugung in immer weitere Kreise hineintragen, dass nicht die Berechtigung als erstes und wichtigstes Ziel ihres Wirkens erscheint, sondern ordentliche Bildung, die in gewissem Sinne abgeschlossen und abgerundet ist."

Zur Reform des naturgeschichtlichen Unterrichtes.

A. Einige Bemerkungen zu dem Aufsatze des Herrn Dr. E. Witlaczil-Wien, im Octoberhefte.

Von Dr. F. Kießling und Egmont Pfalz-Leipzig.

In der obengenannten Arbeit wird eine Lanze gebrochen für den naturgeschichtlichen Unterricht, wie er bisher nach Lübens Vorgange ertheilt wurde. Zwar werden die, sowol in Junge's „Dorfteich" als auch in unseren Schriften*) niedergelegten Gründe, welche einestheils gegen systematischen Unterricht sprechen, anderentheils die Berechtigung der von uns gemachten Reformvorschläge nachweisen, keineswegs widerlegt. Jedoch glaubt der Herr Verfasser, einige „Grundfehler" der „Neuerer" (mit dem letzteren Ausdrucke sind Herr Hauptlehrer Junge und wir gemeint), gefunden zu haben. Deshalb und weil Herr Dr. Witlaczil außerdem in so ungenauer, wenig treffender Weise über unsere Bestrebungen referirt, dass seine Arbeit wol geeignet ist, in den geehrten Lesern irrthümliche Anschauungen über dieselben aufkommen zu lassen, sehen wir uns zu folgender Entgegnung genöthigt.

Herr Dr. Witlaczil berichtet, wir suchten das klare Verständnis der Natur „blos in der Erkenntnis, dass die Erde ein wolgeordnetes Ganze ist, dessen einzelne Glieder sich nicht nur gegenseitig bedingen, sondern auch denselben allgemeinen Lebensbedingungen unterworfen sind," und darin, dass „der Mensch ein sowol bedingendes als bedingtes Glied des großen Naturganzen" sei. Wir sind jedoch bestrebt, das Verständnis der Natur auch durch Vermittelung der Wahrheiten anzubahnen, „dass jedes Wesen einen in seiner Art vollkommenen Organismus darstellt, welcher in eigenartiger Weise befähigt ist, sich das Leben zu erhalten und zugleich auch dem Bestehen des großen Ganzen zu dienen," und „dass das gesammte Naturleben mit seinem Entstehen, Reifen und Vergehen ein ununterbrochener Kreislauf ist".

Ferner sagt Herr Dr. Witlaczil, dass wir „vorwiegend solche Naturkörper auswählten, deren Beziehungen zur übrigen Natur klar ersichtlich sind", während doch „vor allem das Bedürfnis des praktischen Lebens maßgebend sein"

---

*) Kießling und Pfalz, Wie muss der Naturgeschichtsunterricht sich gestalten, wenn er der Ausbildung des sittlichen Charakters dienen soll? Eine Methodik des Naturgeschichtsunterrichtes nach reformatorischen Grundsätzen. Braunschweig, Bruhns Verlag. Ferner: Alte und neue Methoden des Naturgeschichtsunterrichtes. Historisch-kritische Beleuchtung der Bestrebungen auf diesem Gebiete seit Lüben. Leipzig, Max Hesse's Verlag. — Diese letztere Schrift wird Herrn Dr. Witlaczil auch zeigen, dass die Bedeutung Darwins uns doch nicht so ganz entgangen ist, wie er meint, sondern dass, außer bis zu ihm, auch bis zu uns die Kunde von diesem Manne gedrungen ist. Dass wir in der zuerst genannten „Methodik" keine Veranlassung hatten, von ihm zu reden, bedarf wol keiner weiteren Darlegung.

müsse. Es muss dies zu der Annahme führen, dass wir das letztere unberücksichtigt gelassen hätten. Allerdings treffen wir die Auswahl nicht lediglich vom Nützlichkeitsstandpunkte aus; trotzdem haben wir aber bei derselben doch, wie unsere Handbücher*) zur Genüge zeigen, und wie wir auch in unserer „Methodik“ ausdrücklich hervorheben, „immer solche Objecte, welche zum Menschen, dem höchstentwickelten aller Naturwesen, in irgend einer Beziehung stehen, sei es, dass er sie seiner Existenz dienstbar macht, oder dass ihm ihre Betrachtung Genuss gewährt, vor allen anderen berücksichtigt.“

In dem beregten Aufsatze wird noch hervorgehoben, dass wir die ausländischen Objecte im naturgeschichtlichen Unterrichte unberücksichtigt ließen. Dies beruht auf Wahrheit. Die folgenden Ausführungen des Herrn Dr. Witlaczil jedoch und insbesondere die Worte: „dass man das Entferntere und was sich überhaupt nicht anschaulich machen lässt, einfach vom Unterrichte ausschließt, ist ein neuer Grundsatz,“ müssen zu der Meinung verleiten, dass wir die ausländischen Naturobjecte überhaupt aus dem Unterrichte der Volksschule entfernt wissen wollten. Das ist jedoch nicht der Fall. Wir schließen sie zwar aus dem Naturgeschichtsunterrichte aus, weil, wie wir in unserer „Methodik“ (pag. 27—33) dargelegt haben, „ihre Besprechung sich weniger als diejenige einheimischer Objecte dazu eignet, klares Verständnis der Natur anzubahnen und Liebe zur Natur zu erwecken,“ und weil diese Objecte auch „infolge der eigenartigen unterrichtlichen Behandlung, welche sie erfahren müssen, wenn sie in rechter Weise gewürdigt werden sollen, nicht in den Rahmen des naturgeschichtlichen Unterrichtes passen“ — weisen sie jedoch der Geographie und anderen Disciplinen zu und begründen dies an obenbezeichneter Stelle auch ausführlich. So lange nun Herr Dr. Witlaczil nur behauptet, dass wir uns irren, ohne dass er es aber unternimmt, unsere Ausführungen zu widerlegen, darf er es uns auch nicht verargen, wenn wir auf unserem Standpunkte beharren.

Weiter ist in dem in Rede stehenden Aufsatze gesagt, dass wir die „Verwertung des Systems in der Volksschule überhaupt bekämpften“. Diese Behauptung ist unberechtigt. Zwar gehen wir nicht vom Systeme aus und machen es nicht zum Princip der Anordnung, wol aber ist es uns eine Frucht des Unterrichtes, wie aus den Abschnitten auf pag. 133—138, 241 und 242, 320—328 des ersten Bandes und 151—154, 191—208 und 328—337 des zweiten Bandes unseres „Handbuches“ zu ersehen ist. Die Gründe, welche wir für diese Art der methodischen Gestaltung des Unterrichtes geltend machen, sind von Herrn Dr. Witlaczil nicht widerlegt worden.

Was er zur Erhärtung seiner Anschauungen anführt, können wir nicht als richtig anerkennen. Er meint nämlich, das System solle deshalb „als Grundlage in der Anordnung Verwendung finden“, weil es „den Zusammenhang der Naturkörper erkennen lässt“, d. h., weil es uns „den natürlichen Stammbaum der Lebewesen vorführt“. Einen solchen Stammbaum könnte man jedoch auch aufstellen, ohne dass man die einzelnen Objecte in systematischer Reihenfolge bespräche. Sagt doch auch Herr Dr. Witlaczil selbst: „Es hindert nichts, dass

*) Kießling und Pfalz: Methodisches Handbuch für den Unterricht an Volks- und höheren Mädchenschulen. 2 Bände, Braunschweig, Bruhns Verlag. — Ferner: Naturgeschichte für die einfache Volksschule. Ein Handbuch für Lehrer. Braunschweig, Bruhns Verlag.



Pflanzen und Insecten aus naheliegenden Gründen im Sommer, und zwar in der Reihenfolge ihres Auftretens (also nicht in systematischer Reihenfolge! D. Verf.), zur Besprechung gelangen.“ Was er uns zum Vorwurf macht, befürwortet er also doch selbst: das Verlassen der systematischen Reihenfolge.

Zudem kommt es uns, wenn wir auch systematische Zusammenstellungen geben, in denen keine der Hauptgruppen unberücksichtigt bleibt, gar nicht daranf an, einen Stammbaum vorzuführen. Denn wenn durch einen solchen die gesammte lebende Natur als einheitliche Entwickelung aus gemeinsamer Wurzel dargestellt werden sollte, so müsste doch wenigstens die Entwickelungsgeschichte einer Anzahl Repräsentanten der wichtigsten Abtheilungen lebender Wesen von den niedrigsten bis zu den höchsten in genetischem Zusammenhange, verbunden mit der geschichtlichen Entwickelung und allmählichen Differenzirung der wichtigsten Organe und ihrer Functionen, zur Anschauung gebracht werden, dürften ferner auch frühere Epochen unserer Erdgeschichte nicht unberücksichtigt bleiben. Dass man aber damit der Fassungskraft der Volksschüler Unmögliches zumuthen würde, brauchen wir wol nicht erst zu beweisen. Die Volksschule muss sich mit dem thatsächlichen Befunde, wie ihn die Natur der Jetztzeit bietet, und mit der elementaren Erklärung desselben begnügen.

Zu dem kommt, dass selbst unsere sogenannten natürlichen Systeme doch noch hypothetischen Charakters sind und keineswegs mit apodiktischer Gewissheit die genetischen Beziehungen der Wesen zum Ausdruck bringen, dürften doch sonst die Meinungen der Forscher über diesen Gegenstand nicht verschieden sein. Es werden sich aber derartige Verschiedenheiten immerfort zeigen, wenigstens so lange, als menschliche Anffassnng und der Standpunkt menschlicher Erkenntnis wandelbar sind, lässt sich doch der subjective Antheil, den menschliche Geistesthätigkeit an dem Anfbane des Systems hat, nicht hinweglengnen. Dass wir mit diesen unseren Anschaunngen nicht vereinzelt dastehen, beweist ein Ausspruch, welchen vor nicht zu langer Zeit Professor Schwendener in einer Rede, gehalten bei Antritt des Rectorats der Königl. Friedrich-Wilhelm-Universität, gethan hat: „Wer das vorhandene Thatsachenmaterial (mikroskopischer Forschung) unbefangen durchmustert, wird sich kaum der Überzeugung verschließen können, dass die vergleichende Anatomie früher oder später mit dem Systeme selbst in Conflict kommen muss. Zweifel an der vielgerühmten Natürlichkeit desselben sind namentlich mit Rücksicht auf die Dycotyledonen schon öfter ausgesprochen worden, und in der That erweisen sich hier bei näherer Betrachtung nur die Familien und hier und da kleine Familiengruppen als natürlich, d. h. durch die Gesammtheit der Charaktere abgegrenzt; alles übrige ist ausschließlich auf Merkmale der Blüten und Früchte basirt und muss daher als künstlich bezeichnet werden. Damit ist zugleich gesagt, dass eine solche Gruppe unmöglich der Ansdruck genetischer Beziehungen, oder, wie man auf zoologischem Gebiete zu sagen pflegt, der Blutsverwandtschaft sein kann. Bezüglich der Blütenformen ist im Gegentheil jetzt anerkannt, dass viele derselben nur als Anpassung an die, bei der Bestäubung mitwirkenden Insecten und keineswegs als Kennzeichen gemeinsamer Abstammung zu deuten sind. So kehren z. B. die Blüten mit Ober- und Unterlippe, mit langen Röhren oder Sporen etc. bei den verschiedensten Familien wieder, die offenbar weit auseinander liegenden Generationsreihen angehören.“

Wenn aber diese Stammbäume noch hypothetischen Charakters sind, so

gehören sie nicht in die Volksschule, denn diese muss sich von Problemen fernhalten und darf nur das aufnehmen, was als gesicherte wissenschaftliche Wahrheit betrachtet werden kann.

Ferner wird uns in der Arbeit des Herrn Dr. Witlaczil zum Vorwurf gemacht, dass wir jeden Naturkörper als einen in seiner Art vollkommenen Organismus ansehen, und zwar deshalb zum Vorwurf gemacht, weil eine solche Betrachtungsweise den Lehren „vom Kampfe ums Dasein“ und von der „natürlichen Zuchtwahl“ widerspreche und darum nur aus einer „falschen Auffassung der modernen Naturwissenschaften überhaupt“ zu erklären sei.

Dem gegenüber müssen wir bemerken, dass, wenngleich wir Gegner der Aufnahme Darwinscher Theorien in die Volksschule sind — die Gründe dafür haben wir in unserer Schrift „Alte und neue Methoden des Naturgeschichtsunterrichtes“ dargelegt —, unsere Auffassung der Natur doch keineswegs dem Standpunkte der jetzigen Naturwissenschaften zuwiderläuft; denn auch von diesem aus ist man wol berechtigt, jeden, selbst den niedrigsten Naturkörper als einen in seiner Art, also relativ vollkommenen Organismus anzusehen. Ist ja doch gerade die zweckmäßige Einrichtung der lebenden Organismen die Consequenz der natürlichen Zuchtwahl, folgt aus ihr mit starrer Nothwendigkeit, weil nach dem Princip der natürlichen Züchtung nur die Wesen den Kampf ums Dasein bestehen konnten, welche durch besondere Eigenschaften am günstigsten gestellt waren, oder, weil nur das Passendste alles andere überlebte. Denn wenn nicht jeder Naturkörper ohne Ausnahme einen Organismus darstellte, der den ihm eigenthümlichen Ernährungs- und Lebensbedingungen am besten angepasst ist, würden nicht gerade die am tiefsten stehenden Wesen einen so außerordentlichen Formenreichthum zeigen, würden nicht, wie es thatsächlich der Fall ist, gerade die einfachsten Gebilde eine so wichtige Stellung im Haushalte der Natur einnehmen, eine Stellung, in welcher sie durch keine anderen Wesen zu ersetzen sind und durch welche sie die Bedingung für die Existenz zahlloser höherer Organismen werden.

Da die Zweckmäßigkeit der vorhandenen Eigenschaften von dem Principe der natürlichen Züchtung gefordert wird, kann die Meinung, dass jedes Wesen ein in seiner Art vollkommener Organismus sei, auch dadurch nicht erschüttert werden, dass Herr Dr. Witlaczil an Organe erinnert, die „ihre ursprüngliche Bedeutung verloren haben, vielleicht dafür eine secundäre Aufgabe erhalten haben, vielleicht aber auch ohne Bedeutung für den Organismus sind“, an die sogenannten rudimentären Organe, an denen sich infolge des Nichtgebrauchs eine Reduction vollzogen hat. Außer ihnen gibt es noch verschiedene andere Merkmale der Wesen, die für ihre Besitzer ohne Bedeutung zu sein scheinen und welche bereits Nägeli u. a. als Einwürfe gegen die Selectionstheorie gedient haben. Bezüglich der letzteren sagt Darwin selbst einmal, es existirten sogar bei höheren Thieren Körpertheile von solcher Entwickelung, dass an ihrer Bedeutung nicht gezweifelt werden könne, dass aber dieselbe trotzdem lange Zeit unbekannt oder vielleicht jetzt noch nicht ermittelt geblieben sei. Und auch über den Nutzen oder die Nutzlosigkeit der ersteren, der eigentlichen rudimentären Organe, wird man nur mit größter Vorsicht entscheiden können. Vielfach haben sie, wie auch Herr Dr. Witlaczil selbst zugibt, eine secundäre Bedeutung erhalten. Wenn wir dieselbe nicht in allen Fällen kennen, dürfen wir mit so weniger Sicherheit auf ihr Fehlen schließen, als

diese secundären Functionen, welche die rudimentären Organe erhalten haben, zunächst schwer nachzuweisen sind. Zu dem kommt noch, dass ein Organ früher nützlich gewesen sein kann, während es später infolge veränderter Lebensbedingungen keinen Vortheil mehr zu gewähren vermag. Darum dürfte man wol, selbst wenn der Nachweis einer secundären Function unmöglich wäre, nicht in dem Vorhandensein des Rudiments eine Unzweckmäßigkeit sehen, sondern müsste vielmehr in der Rückbildung selbst, welche das unnöthig gewordene Organ erfahren hat, eine Zweckmäßigkeit erkennen.

Aus dem Gesagten geht hervor, dass nicht wir in einer „falschen Auffassung der modernen Naturwissenschaft“ befangen sind, sondern dass vielmehr Herr Dr. Witlaczil, wenn er sagt: „Wäre jeder Organismus in seiner Art vollkommen, so gäbe es keine Vervollkommnung mehr, es gäbe keine natürliche Zuchtwahl“, die gesammte Darwinsche Theorie in Frage stellt, obgleich es sonst den Anschein hat, als ob er für dieselbe eintreten wolle.

Sehen wir uns also schon aus wissenschaftlichen Gründen gezwungen, jedes Wesen als einen in seiner Art vollkommenen Organismus zu betrachten, so noch vielmehr aus pädagogischen, die für uns in erster Linie maßgebend sind.

Niemand wird es für gut halten, etwa in der Heils- oder Profangeschichte menschliche Vorbilder in ihre Vorzüge und Fehler zu zerlegen, anstatt nur Verehrung und Bewunderung für sie einzuflößen und dadurch zur Nacheiferung anzuspornen; ist doch unsere Jugend leider im Leben noch genug der Einwirkung nörgelnder Elemente, welche die bloße Verneinung zum Princip erhoben haben, ausgesetzt. Und wir sollten in der Naturgeschichte die Schüler anleiten, nach Art jenes klugen Mannes, der da meinte, die Schöpfung verbessern zu können, wenn er die Kürbisse auf Eichen hinge, die Natur zu kritisiren? Es würde dies den Zwecken des erziehenden Unterrichtes direct zuwiderlaufen. Nur durch Erweckung der Überzeugung, dass die Natur vollkommen ist auch in ihren kleinsten und unscheinbarsten Gliedern, wird die rechte Liebe zu derselben erzeugt werden und mit ihr die Achtung vor ihr, die jedem edlen Gemüthe innewohnen soll. Dass ferner auch einzig diese Überzeugung dem religiösen Unterrichte dienstbar gemacht werden kann, bedarf wol nur der Erwähnung.

Endlich wendet sich Herr Dr. Witlaczil noch gegen die Art der unterrichtlichen Behandlung, welche wir den einzelnen Objecten angedeihen lassen, namentlich dagegen, dass bei uns das Beschreiben der Pflanzen und Thiere zurückgedrängt, und dass jede unserer Lectionen von einem einheitlichen, leitenden Hauptgedanken beherrscht wird. Jedoch entsprechen auch hier seine Darlegungen nicht immer den thatsächlichen Verhältnissen. Wir sehen allerdings nicht in der möglichst eingehenden Beschreibung der Naturkörper nach einer gewissen Schablone das Heil des naturgeschichtlichen Unterrichtes, wie es überhaupt niemand darin sehen kann, der mit uns über das Ziel desselben gleicher Meinung ist. Ist uns doch die Kenntnis eines Wesens nicht Selbstzweck, sondern es kommt uns bei der Behandlung eines solchen immer darauf an, eine bestimmte Einsicht zu eröffnen oder eine bestimmte Gesinnung in den Schüler zu pflanzen. Dies würde uns nicht gelingen, wenn wir alle Besprechungen nach einer Schablone vornehmen, und wenn wir uns mit einer allgemeinen Zielangabe, als etwa: „Wir wollen den Specht kennen lernen“, begnügen wollten. Wir sind darum gezwungen, das bestimmte Ziel, das wir zu

erreichen beabsichtigen, in den Vordergrund der Besprechung zu stellen, so dass es den leitenden Hauptgedanken bildet, von dem die ganze Lection beherrscht wird. Auf diese Weise entstehen Dispositionen, die sich aus der Eigenart des Materials ergeben und bei deren Durchführung sich die Besprechungen zu lebensvollen Charakterbildern der Naturwesen gestalten, welche geeignet sind, den Blick für die Natur zu klären und das Herz für dieselbe zu erwärmen. Die Forderung einer derartigen Zielangabe ist eine so natürliche und auch schon in solchem Maße psychologisch begründet worden, dass ein Einspruch gegen sie in der Hauptsache gar nicht erwartet werden kann. Herr Dr. Witlaczil wendet allerdings gegen diese Behandlungsweise ein, dass durch sie eine „vernünftige Beschreibung“ unmöglich gemacht werde, ohne das jedoch zu beweisen. Er scheint als „vernünftige Beschreibung“ nur eine solche anzuerkennen, die sich auch mit minutiösen Merkmalen lediglich um ihrer selbst willen befasst; denn soviel beschreibende Momente, als nothwendig sind, um die Eigenart der Wesen so zu charakterisiren, dass sie von anderen unterschieden werden können, um ferner ihre Zweckmäßigkeit und Schönheit nachzuweisen, finden sich auch in unseren Lectionen. Alles Beschreiben, was darüber hinausgeht, haben wir allerdings absichtlich vermieden, weil durch ein solches die Schüler mit einem Material belastet werden, das, wie anderwärts von uns nachgewiesen worden ist, der Erreichung des Ziels, welches wir dem naturgeschichtlichen Unterrichte gestellt haben und das fast allgemein als richtig anerkannt worden ist, nicht im mindesten dient.

Eine weitere, hierauf bezügliche Behauptung des Herrn Dr. Witlaczil, dass wir in unseren Lectionen „ganz und gar von dem Verhalten des betreffenden Naturkörpers zum Menschen“ ausgingen, beruht auf einem Irrthum seinerseits. Der Grund für die Behandlung eines Objectes kann, gemäß dem Ziele, das wir dem naturgeschichtlichen Unterrichte gesteckt haben, auch in der Beziehung liegen, die das Wesen zu Pflanzen, Thieren oder zum Boden hat, ferner in der Abhängigkeit desselben von Wasser, Luft, Licht und Wärme, sowie endlich darin, dass seine Besprechung besonders geeignet ist, die zweckmäßige Einrichtung der Organismen erkennen zu lassen oder doch eine solche Erkenntnis vorzubereiten. Das Vorstehende wird durch Themen, wie die folgenden sind, bewiesen: Bedeutung der Wasserpflanzen für die thierischen Bewohner des Teiches; viele Insecten üben auf das Laub der Waldbäume einen überraschenden Einfluss aus; Bedeutung des Unterholzes für den Wald; die Moose haben eine hohe Bedeutung im Haushalte der Natur; die Sandbank soll uns von der Einwirkung des Wassers auf unseren Erdboden erzählen; der Ackerboden als hauptsächlicher Ernährer der Feldpflanzen; der Waldbestand ist abhängig von der Beschaffenheit des Waldbodens; die Ulme ist der Bestäubung durch den Wind besonders angepasst; die Taubnessel zeigt treffliche Einrichtungen, durch welche ihr die Beihilfe gewisser Insecten zur Bestäubung gesichert ist; der Laubfrosch ist trefflich eingerichtet, sich das Leben zu erhalten u. a. m.

Weil jedoch der Mensch nicht nur wie die übrigen Wesen als Glied des großen Naturganzen von diesem abhängig ist, sondern auch infolge seiner Intelligenz in ganz hervorragender Weise auf dasselbe einzuwirken vermag, so ist es wol gerechtfertigt, dass die Beziehungen des Menschen zur Natur eine vorwiegende Berücksichtigung erfahren. Dagegen dürfte auch Herr Dr. Witlaczil

umsoweniger etwas einzuwenden haben, als er ja, indem er über die Auswahl des Stoffes spricht, selbst einmal sagt, dass „vor allem das Bedürfuis des praktischen Lebens maßgebend“ sei.

Unter den von dem Verhalten der Naturkörper zum Menschen ausgehenden Lectionen scheinen insbesondere solche, in denen ein auf „einem Gefühle beruhender Satz“ an der Spitze steht, in welchem wir uns also vorwiegend oder doch wenigstens zunächst an das Gemüthsleben der Schüler wenden, am wenigsten den Beifall des Herrn Dr. Witlaczil gefunden zu haben. Da jedoch die Beziehungen des Menschen zur Natur zweierlei Art sind, entweder solche, durch welche die Naturkörper für die Erhaltung seines Lebens von Wichtigkeit werden, oder solche, durch welche sie für sein Gemüth Bedeutung erlangen, so ist es wol gerechtfertigt, dass nicht nur die erstere, sondern auch die letztere Art der Beziehungen in unseren Themen zum Ausdruck kommt, soll doch der naturgeschichtliche Unterricht neben der Verstandesbildung auch der Gemütsbildung dienen. Die hierauf bezüglichen Ausführungen in unserer „Methodik“ sind von Herrn Dr. Witlaczil nicht widerlegt worden.

Zuletzt hebt derselbe tadelnd hervor, dass bei uns „die Deduction zum Hauptprincip gemacht“ würde. Dieser Vorwurf ist ein ungerechtfertigter. Allerdings stehen die leitenden Gedanken zumeist an der Spitze der Lectionen, jedoch erklären wir ausdrücklich: „Diese äußere Einrichtung dient zur leichteren Übersicht für den Lehrer. Thatsächlich aber wird in den meisten Fällen Theil für Theil entwickelt werden und der Grundgedanke das Endresultat der Unterredung bilden müssen.“

Zum Schlusse wollen wir noch bemerken, dass Herr Dr. Witlaczil deshalb, weil wir in unserem „Handbuche“ und in unserer „Methodik“ Darwins nicht gedenken, weil wir ferner das System nicht in den Vordergrund des Unterrichtes stellen, und weil wir aus wissenschaftlichen und pädagogischen Gründen jedes Wesen als einen in seiner Art vollkommenen Organismus betrachten, sich zu Urtheilen über die Erfolge unseres wissenschaftlichen Strebens berechtigt glaubt wie die, dass wir uns „der Bedeutung des Systems gar nicht bewusst wären“ und dass uns „Darwin nicht genügend bekannt zu sein“ scheine. Da man sonst doch nur bei der sich gern selbst überhebenden Jugend die Erfahrung macht, dass sie „schnell fertig ist mit dem Wort“, so hat dieses Aburtheilen von Seiten des Herrn Dr. Witlaczil uns wol einigermaßen in Verwunderung gesetzt, jedoch nicht davon abgehalten, seine Belehrungen über die Unterrichtsgrundsätze des Comenius, über die Schilddrüse, über den Kampf ums Dasein und andere dergleichen neue Dinge mit ganz besonderem Behagen zu lesen, etwa mit demselben Behagen, mit dem man einen langjährigen alten Bekannten aus der Schulzeit begrüßt, der trotz aller Schwächen, die er noch zur Schau trägt, doch gelernt hat, mit größtem Selbstgefallen aufzutreten.

B. Entgegnung. Von Dr. E. Witlaczil-Wien.

Die Herren Dr. Kießling und Pfalz finden, dass ich in meinem Aufsatze: „Zur Reform des naturgeschichtlichen Unterrichtes“: Pædagogium, October 1889, ihre Reformvorschläge nicht als unberechtigt nachgewiesen habe. Da es unmöglich zu sein scheint, die Herren für eine andere, als die von ihnen einmal gebildete Anschauung zu gewinnen, so werde ich nicht durch so weitschweifige

Erörterungen wie die ihrigen die Geduld der geehrten Leser und des Herausgebers dieses Blattes erschöpfen und mich in meiner Entgegnung ganz kurz fassen.

Die an die Spitze meiner Untersuchung gestellten Fragen zeigen zur Genüge, dass es nicht meine Absicht war, ein Referat über die zahlreichen Arbeiten der Herren Dr. Kießling und Pfalz zu geben, sondern dass ich durch dieselbe selbst zu der Frage der Reform des Naturgeschichtsunterrichtes Stellung zu nehmen versucht habe. Da meine Arbeit beim Leser die Bekanntschaft mit den Arbeiten Junge's sowie meiner beiden Herren Gegner voraussetzt, so muss ich den verdächtigenden Vorwurf eines ungenauen, irrthümliche Anschauungen bei den Lesern hervorrufenden Referates als unberechtigt entschieden zurückweisen. Wäre ich auf jede der Äußerungen von Kießling und Pfalz in der von ihnen gewünschten Breite eingegangen, so hätte ich ein Buch über ihre Arbeiten allein schreiben müssen. Da diese für mich aber ganz und gar erst in zweiter Linie kommen, so lag mir diese Absicht natürlich ganz ferne. Ob ich ihre Grundgedanken richtig erfasst habe, das zu beurtheilen überlasse ich getrost den Lesern.

Das Gesagte gilt gleich für die erste von ihnen besprochene Einzelheit. Es war durchaus nicht meine Absicht, mitzutheilen, in was allem meine Herren Gegner die Einheit und das klare Verständnis der Natur suchen, denn über „Einheit“ und „klares Verständnis“ der Natur lässt sich viel reden (mehr als für die Schule gut ist), sondern ich wollte blos hervorheben, dass von ihnen dabei auf das System nicht in genügender Weise Rücksicht genommen wird.

Wenn meine Herren Gegner die Behandlung ausländischer Naturkörper der Geographie und anderen Disciplinen zuweisen, die an der Bürgerschule von ganz anderen nicht fachmännisch dafür vorgebildeten Lehrkräften behandelt werden, so schließen sie dieselben doch wol aus dem fachmännischen Unterrichte aus. Da die nebensächliche Behandlung in einer anderen Disciplin nur eine ungenügende sein kann, so sind damit thatsächlich diese Naturkörper aus dem Unterrichte so ziemlich beseitigt. Man darf aber aus so wenig stichhaltigen Gründen wie die ihrigen nicht einen so integrirenden Theil der Naturgeschichte aus der Schule entfernen. Ich habe übrigens an der betreffenden Stelle meines Aufsatzes auch gezeigt, welche besondere Bedeutung die Behandlung ausländischer Naturkörper für den Naturgeschichtsunterricht besitzt.

Die Bedeutung des natürlichen Systems für die Wissenschaft und den Unterricht ist eine zu große, als dass ein gelegentliches auch von Kießling und Pfalz beliebtes Eingehen auf dasselbe genügen würde. Wenn ich aus praktischen Gründen ein gelegentliches Abweichen von demselben für zulässig halte, so wird mir dies kein objectiv Denkender zum Vorwurf machen. Was meine Herren Gegner über das Hypothetische im natürlichen System sagen, beweist nichts gegen dessen Anwendung in der Schule. Wollte man aus den Unterrichtsdisciplinen alles Hypothetische entfernen, so müsste der Stoff der meisten derselben eine ganz bedeutende Einschränkung erfahren. Dasjenige, was auf subjectiver Auffassung im Systeme beruht, bezieht sich überdies meist auf Einzelheiten, welche für die Schule nicht von Bedeutung sind. Auch durch die mitgetheilten Ausführungen Schwendeners über die Dicotyledonen wird die Stellung der Herren Dr. Kießling und Pfalz nicht verstärkt. Betrachten wir eine Gruppe der Dicotyledonen, z. B. die Lippenblütler, so finden

wir, dass dieselbe nicht nur durch den ganzen Bau der Blüte und Frucht (nach Schwendener größtentheils künstliche Merkmale), sondern auch durch verschiedene andere Merkmale: Stellung der Blüten und Blätter, Drüsen, Bau des Stengels etc. ausgezeichnet ist. Und sollten auch alle diese Merkmale, was ich nicht glaube, nicht durch Homologie, d. h. wirkliche Verwandtschaft, sondern durch Analogie, d. h. Anpassung an ähnliche Lebensbedingungen zu erklären sein, so hätte es noch immer mehr Sinn, die Pflanzen nach diesen so hervorstechenden Analogien zu gruppiren, als nach den von Kießling und Pfalz aufgestellten viel unsichereren Gesichtspunkten.

Wenn ich in meinem Aufsatze unter anderem sage, dass das System uns den natürlichen Stammbaum der Lebewesen vorführt, so konnten daraus doch nur die Herren Dr. Kießling und Pfalz schließen, dass ich in der Volks- und Bürgerschule den Stammbaum der lebenden Naturkörper behandeln will. Auf so eine absurde Idee bin ich nicht verfallen. Der Zusammenhang der einzelnen Gruppen von Naturkörpern, welche in der ausgebildeten Form auch zum Ausdruck kommt, soll den Kindern durch den Naturgeschichtsunterricht zum Bewusstsein gebracht werden. Das genügt.

Eines haben mir die Herren Dr. Kießling und Pfalz besonders verargt, nämlich die Bemerkungen, dass sie sich der Bedeutung des Systems nicht bewusst wären, und dass ihnen der Darwinismus nicht genügend bekannt zu sein scheine. Sie kommen deshalb sowol im Anfang als in der Mitte und am Schlusse ihres Aufsatzes auf diese Vorwürfe zu sprechen, ja es scheint, als wenn derselbe hauptsächlich verfasst wäre, um dieselben zu entkräften. Ich glaube aber noch immer, dass derjenige, der das System nur so nebenbei mit berücksichtigt, während er die Gruppirung der Naturkörper nach gewissen äußerlichen Zufälligkeiten vornimmt, das System thatsächlich nicht recht zu würdigen weiß. Und was die zweite Bemerkung anbelangt, so hatte ich leider nicht Gelegenheit, die neuerdings citirte Arbeit der beiden Herren Autoren, worin auch Darwin gewürdigt wird, kennen zu lernen. Aus ihren anderen Werken kann man aber umsoweniger auf die Thatsache ihrer gründlichen Bekanntschaft mit Darwins Bestrebungen schließen, als ihre Bemühungen auf Beseitigung des natürlichen Systems aus der Schule gerichtet sind, in welchem doch die nach Darwins Auffassung zwischen den verschiedenen Lebewesen bestehende natürliche Verwandtschaft zum Ausdruck kommt.

Wie die Herren Dr. Kießling und Pfalz sowol aus wissenschaftlichen als aus pädagogischen Gründen **für**, so bin ich aus eben solchen Gründen **gegen** die Betrachtung der Naturkörper als „vollkommene Organismen“. Ich habe geäußert, dass, wenn jeder Organismus vollkommen wäre, es keine Vervollkommnung, keine natürliche Zuchtwahl geben könnte. Nach Darwin erklären sich die allmählichen Umänderungen der Naturkörper aus zwei Principien, der Variabilität und Vererbung. Jeder lebende Organismus ändert ab. Diese Abänderungen vererben sich besonders dann, wenn das betreffende Lebewesen infolge dieser Abänderungen den Kampf ums Dasein besser bestehen kann. Es ist dadurch vollkommener geworden, war also noch nicht vollkommen. Dazu kommt noch, wie ich in meinem Aufsatze ausgeführt habe, dass wir von vielen Einrichtungen noch gar nicht wissen, wozu sie dienen. Soll es nun dem Lehrer überlassen bleiben, in seiner Weise dieselben für die Vollkommenheit in Anspruch zu nehmen? Oder soll man diese Einrichtungen einfach aus der Be-

schreibung weglassen? Hier kommen wir auf die pädagogischen Gründe, welche noch viel stärker gegen die Betrachtungsweise von Kießling und Pfalz sprechen.

Die Naturkörper müssen den Kindern um ihrer selbst willen bekannt gemacht werden, die Beschreibungen müssen objectiv sein, wobei ganz gut gewisse formale Seiten des Unterrichts ihre Befriedigung finden. In die Beschreibung der Naturkörper dürfen nicht subjective Gedanken und Gefühle hineingelegt werden, der Naturgeschichtsunterricht darf nicht blos als Mittel für andere Zwecke dienen, indem man ihn benutzt, bestimmte Gesinnungen in den Schüler zu pflanzen und aus diesem Grunde alles als vollkommen erklärt, oder dasjenige, was sich nicht dafür erklären lässt, einfach aus der Beschreibung weglässt. Die meisten Beispiele einer derartigen Beschreibung, welche die beiden Autoren in ihrem Büchlein geben und von denen ich schon eines, die Betrachtung der Forelle als „Edelfisch“ in meinem Aufsatze gegeißelt habe, sind geradezu abschreckend. Charakteristischer Weise haben sie auf meine diesbezüglichen Bemerkungen kein Wort der Entgegnung gefunden. Durch ihre ganze subjective und teleologische Betrachtung wird die Naturgeschichte auf einen Standpunkt zurückgeschraubt, auf welchem sie sich zur Zeit der Blüte Okenscher Naturphilosophie unseligen Angedenkens befunden hat. Und so ein Unterricht soll den modernen naturwissenschaftlichen Anschauungen entsprechen? Nein, meine Herren Reformer. Sie sind trotz aller ihrer Behauptungen und Auseinandersetzungen nicht in den Geist der modernen Naturforschung eingedrungen!

Ich glaube, aus meinem Aufsatze geht zur Genüge hervor, dass ich das Heil des Naturgeschichtsunterrichtes nicht in einer möglichst schablonenhaften, minutiösen und trockenen Beschreibung suche, wie mir von meinen Herren Gegnern untergeschoben wird. Auch ich glaube, dass der Zusammenhang zwischen Bau des Körpers und Lebensweise hervorgehoben werden soll, und dass beide mit einander verwebt den Kindern in lebendiger Darstellung geboten werden sollen. Man kann aber und muss hiebei mit Vorsicht und Maß vorgehen, ohne dass man deshalb in der von Kießling und Pfalz durch ein geschmackvolles Gleichnis ausgedrückten Weise die Natur zu kritisiren braucht. Auch ich glaube, dass bei der Besprechung der Naturkörper von ihrem Aufenthaltsorte, welcher, wenn er den Kindern noch nicht bekannt ist, ihnen auf einem Lehrspaziergange gezeigt werden soll, auszugehen ist; auch ich glaube, dass bei der Beschreibung vom bewegten Thiere auszugehen ist, weil die Bewegung das Interesse mehr fesselt und durch dieselbe interessante Schlaglichter auf den Bau des Körpers fallen. Kurz und gut, ich nehme manches von den Vorschlägen Junge's an, wie meine Herren Gegner aus meinen Beiträgen zur Praxis des Naturgeschichtsunterrichts in der Zeitschrift Bürgerschule, Wien December 1889 und weiter ersehen können, wo sie auch den von ihnen behandelten scharfen Hahnenfuß in meiner Weise beschrieben finden.

Die Herren Dr. Kießling und Pfalz verwahren sich endlich noch dagegen, dass durch ihr Vorgehen bei Beschreibung der einzelnen Naturkörper die Deduction zum Hauptprincip gemacht werde, indem ja die leitenden Grundgedanken in ihrer Methodik nur für den Lehrer an die Spitze gestellt worden seien, während sie mit den Kindern Theil für Theil entwickelt werden müssen. Ich glaube, dass bei dieser „Entwickelung“ den Kindern die oft so wenig nahe liegenden Gedanken und Gefühle wol in den Mund gelegt werden müssen, und

dass die Kinder, einmal auf die Entdeckung gekommen, um was es sich handelt, weiterhin ihre Beschreibungen ganz entschieden deductiv vornehmen werden.

Wenn die Herren Dr. Kießling und Pfalz gelegentlich bemerken, dass „das Ziel, welches sie dem Naturgeschichtsunterrichte gestellt haben, fast allgemein als richtig anerkannt worden ist", so kann ich ihnen mittheilen, dass hier in Wien von dieser Anerkennung nicht viel zu hören war. Bei der Verhandlung dieser Frage in der hiesigen „Pädagogischen Gesellschaft" hat man zwar einiges des von Junge gebrachten, obwol man es nicht für neu halten konnte, bereitwillig anerkannt, der ganzen Richtung gegenüber aber hat man sich ablehnend verhalten. Was aber ihre ureigenste Idee: Behandlung der Forelle als Edelfisch etc. etc. anbelangt, so habe ich persönlich die Erfahrung gemacht, dass noch jeder Schulmann, mit dem ich darüber gesprochen, hoch oder nieder, ausübend oder Inspector, einfach darüber gelacht hat.

Die Herren Dr. Kießling und Pfalz beschließen ihren Aufsatz mit einigen rein persönlichen Bemerkungen, welche zum Theil in etwas schwer verständlichen Gleichnissen Ausdruck finden. Was zunächst meine Äusserungen über die Unterrichtsgrundsätze des Comenius etc. anbelangt, so hatten diese nicht den Zweck, meine Herren Gegner zu belehren, sondern meine Ausführungen verständlicher zu machen. Wenn von „schnell fertig mit dem Wort" gesprochen wird, so dürfte dies auf meinen Aufsatz doch kaum Anwendung finden, da es ihnen nicht gelungen ist, durch ihre weitschweifige Entgegnung im wesentlichen etwas von meinen Ausführungen zu entkräften. Erklären die Herren, meine Erörterungen mit „ganz besonderem Behagen" gelesen zu haben, so kann ich leider nicht mit gleichem Compliment aufwarten, denn ich habe ihre Arbeiten theilweise mit ganz bedeutendem Unbehagen gelesen, mit jenem Unbehagen, welches in dem Freunde der Naturwissenschaften die Beobachtung hervorrufen muss, wie versucht wird, den Naturgeschichtsunterricht von seiner objectiven Grundlage zu verdrängen und ihn zum Spielballe subjectiver Empfindungen zu machen. Dieses Unbehagen wurde aber noch vermehrt durch die Erkenntnis, dass jene Herren sich durch ihre zahlreichen, bei jeder Gelegenheit citirten Aufsätze, durch ihr methodisches Handbuch, dadurch, dass sie auf jede noch so berechtigte Kritik mit einem neuen Aufsatze antworten etc., sich ausgezeichnet in Scene zu setzen verstehen. Was zuletzt den Vorwurf des „größten Selbstgefallens" anbelangt, so kann ich billig erwidern, dass die ganze Art des Vorgehens meiner Herren Gegner, sowie ihr durch nichts zu erschütterndes selbstbewusstes Auftreten, das in so crassem Gegensatze zu dem Auftreten Junge's steht, ganz gar und nicht den Eindruck der Bescheidenheit macht!

(Wird im „Pædagogium" nicht fortgesetzt. D. R.)

Klaus Groth und Fritz Reuter.

Von Rector O. Henckel-Parchim.

Herr Gustav A. Erdmann hat im Octoberheft des Pædagogium eine „Studie“ über Klaus Groth veröffentlicht. Wenn ich auch nicht glaube, dass sich viele Leser des Blattes für diesen Artikel interessiren werden, so kann ich doch nicht unterlassen zu bemerken, dass derselbe bei uns in Mecklenburg ein etwas peinliches Aufsehen erregt hat. Es liegt mir gänzlich fern, Klaus Groths Verdienste um die plattdeutsche Sprache zu bestreiten, noch weniger will ich versuchen, seinen Verehrern die Freude an seinen Dichtungen zu schmälern; nur offenbare Übertreibungen glaube ich zurückweisen zu müssen.

Herr Erdmann schreibt: „Die wenigen plattdeutschen Poeten (vor Klaus Groth) gefielen sich in den täppischsten Sachen und glaubten ihre Aufgabe erfüllt zu haben, wenn ihre Dichtungen möglichst bäurisch und roh nach Form und Inhalt auftraten. — Was an der Oberfläche liegt, ist oft nichts als hässliche Schlacke; mit dieser Schlacke begnügten sich die früheren niederdeutschen Poeten. — Dem schlummernden Dornröschen war endlich der Prinz erschienen, der es durch seinen Flammenkuss (!) zu neuem Leben aufweckte, und dieser Prinz hieß Klaus Groth, und sein feuriger, brünstiger Kuss war der Quickborn.“ —

Ich möchte Herrn Erdmann fragen, wen er mit den früheren Poeten meint. Etwa Lauremberg, Voss, Sackmann, Bornemann, Arndt? Hält er diese wirklich für so täppisch, bäurisch und roh? Glaubt er endlich, dass es des Quickborns bedurft habe, um Reuter zu seinem poetischen Schaffen anzuregen, oder hält er dessen Bedeutung für die plattdeutsche Sprache neben Klaus Groth für gänzlich nebensächlich?

Ich empfehle Herrn Erdmann die aufmerksame Lectüre der Broschüre, welche Reuter seiner Zeit als Antwort auf die Klaus Grothschen Briefe über Plattdeutsch und Hochdeutsch veröffentlichte. Er hat sie allerdings erwähnt (S. 46), scheint sie aber doch nicht zu kennen, wenigstens wären jene Übertreibungen sonst unbegreiflich.

Wir Mecklenburger sind der Überzeugung, dass Reuter selbstständig und unabhängig von Klaus Groth mindestens ebensoviel und ebenso bedeutendes zur „Erweckung des schlummernden Dornröschens“ gethan hat, wie jener. Und die Behauptung des Herrn Erdmann, dass Klaus Groth in hervorragendster Weise vereinigend auf die im Auslande lebenden Deutschen gewirkt hat, und „dass es selten einem Dichter gelungen sei, soviel zur Hebung des deutschen Wesens in fremden Landen beizutragen“, möchte doch in viel höherem Maße bei Reuter zutreffend sein. Eine Anfrage bei den plattdeutschen Vereinen im Auslande, besonders in Amerika, würde Herrn Erdmann darüber belehren, wer

denn eigentlich die Anregung zu denselben gegeben hat. Ich weiß von dem jetzt verstorbenen Buchhändler Hinstorf, Reuters Verleger und Freund, dass gerade Amerika eins der Hauptabsatzgebiete für Reuters Werke war.

Über den Wert der Klaus Grothschen Dichtungen, insbesondere des Quickborn, zu streiten, ist ganz vergeblich. Es mag das Geschmackssache sein. Ich persönlich theile die Ansicht Reuters, „dass man auf 10 Seiten der Reuterschen Läuschen und Rimels mehr Fingerzeige zu einer richtigen Beurtheilung unseres jetzigen plattdeutschen Volkslebens und unserer Volkssprache findet, als im ganzen Quickborn."

(Wird im „Pædagogium" nicht fortgesetzt. D. R.)

Pädagogische Rundschau.

Berlin. Der Rückgang in der Besoldung der Volksschullehrer*) ist seit einiger Zeit ständiger Zankapfel in der öffentlichen Presse des Königreichs Preußen. Das „Berliner Tageblatt“ hatte zuerst auf Grund amtlicher Veröffentlichung auf diese Thatsache hingewiesen, sofort kamen die Officiösen mit Beweisen des Gegentheils; denn da die Reichstagswahlen vor der Thür stehen, darf man schon ein wenig Druckerschwärze für die Schulmeister aufwenden. Das ist billig und hilft oftmals viel. Das Heitere an der Sache ist aber, dass beide Gegner mit amtlichen Zahlen beweisen, nur dass den Herren Officiösen die amtlichen Veröffentlichungen von diesem Jahre nicht passen, weshalb sie das „Handbuch für den preußischen Staat“ von 1888 als funkelnagelneu ausrufen. Damit haben sie freilich wenig Glück bei Leuten, welche die Zeitung nicht blos als Einschläferungsmittel nach der Mittagsmahlzeit benutzen, sondern beim Lesen ein wenig aufmerken. Diejenigen Zeitungen nämlich, welche den Rückgang in der Lehrerbesoldung behaupten, beweisen es aus der neuesten amtlichen Veröffentlichung auf diesem Gebiete, von deren Vorhandensein, soweit es sich um die Lehrergehälter handelt, Leser conservativer und nationalliberaler Blätter schwerlich etwas erfahren. Maßgebend in der Streitfrage ist allein das jüngst erschienene Buch: „Das gesammte Volksschulwesen im preußischen Staate im Jahre 1886. Im Auftrage des Herrn Ministers der geistlichen, Unterrichts- und Medicinal-Angelegenheiten bearbeitet vom königl. statistischen Bureau. Mit einer einleitenden Denkschrift von Dr. Karl Schneider, Geh. Oberregierungsrath und vortragendem Rath, und Dr. Petersilie, Professor und Mitglied des königl. statistischen Bureaus. Berlin, 1889.“ (Preis 16,80 M.) Daraus ersieht man nun freilich auch nicht, wie das preußische Schulwesen heute zahlenmäßig dasteht; aber neuere unanfechtbare Zahlen als die in jenem Buche sind bislang nicht vorhanden, sie sind außerdem vielfach die Berichtigung derjenigen im Handbuche vom vorigen Jahre. Die 1886er Statistik ist zudem um so lehrreicher, weil sie die Wirksamkeit des preußischen Cultusministers v. Puttkamer amtlich in das gebürende Licht rückt. Auf regierungsseitige Anregung hin wurden damals Lehrergehälter in Städten erniedrigt, und Lehrer, die dagegen schrieben, durch Ord-

*) Vergl. „Die heutige Volksschule Preußens“ im Novemberhefte. D. R.

nungsstrafen gemaßregelt. So ist uns eine Stadt im Regierungs-Bezirke Düsseldorf bekannt, in der auf regierungsseitiges Betreiben eine Gehaltsordnung eingeführt wurde, nach der neuangestellte Lehrer sechs Tausend Mark weniger beziehen, bevor sie mit früher angestellten Lehrern des Ortes dasselbe Höchstgehalt haben. Und trotzdem will man den Lehrern officiös einreden, ihre Gehälter seien nicht zurückgegangen, sondern gestiegen. Ein Glück, dass unsere höchste Unterrichtsverwaltung zu ehrlich denkt, als dass sie officiell diejenigen amtlichen Zahlen vorenthielte, welche klar darthun, was längst behauptet worden ist, nämlich die Verschlechterung der Besoldung der Lehrer. Da Worte genug gewechselt sind, so wollen wir Zahlen sehen lassen. Wir stellen darum aus augeführtem Werke drei Tabellen hierher. Die erste derselben enthält, was

das Durchschnittsgehalt für Volks- und Mittelschullehrer betrug

in	1878	1886	Rückgang
	ℳ	ℳ	ℳ
Ostpreußen	1238	1147	91
Westpreußen	1228	1077	151
Berlin	2063	1726	337
Brandenburg	1352	1214	138
Pommern	1422	1282	140
Posen	1162	1103	59
Schlesien	1419	1283	136
Sachsen	1309	1193	116
Westfalen	1379	1284	95
Rheinland	1470	1409	63
Hohenzollern	1118	1094	24
Schleswig-Holstein	1372	1366	6
Hannover	1422	1263	159
Hessen-Nassau	1652	1496	156
Staat	1441	1329	112

Die zweite Tabelle lässt die Mittelschullehrer außer Ansatz und gibt nur an

das Durchschnittsgehalt der städtischen Volksschullehrer

in	1878	1886	Rückgang
	ℳ	ℳ	ℳ
Ostpreußen	1164	1062	102
Westpreußen	1150	991	159
Berlin	1998	1675	323
Brandenburg	1339	1144	195
Pommern	1423	1211	212
Posen	1121	1027	94
Schlesien	1356	1243	113
Sachsen	1345	1138	207
Westfalen	1351	1250	101
Rheinland	1443	1365	78
Hohenzollern	1179	1096	25
Schleswig-Holstein	1329	1321	8
Hannover	1414	1189	225
Hessen-Nassau	1608	1373	235
Staat	1414	1279	135

Weit deutlicher aber noch sprechen die Ziffern auf Tabelle 3:

Lehrereinkommen in den Städten 1878 und 1886.

Provinzen	Anzahl der Stellen 1878	Anzahl der Stellen 1886	Vermehrung bezw. Verminderung der Stellen um:	Gesammt-Stelleneinkommen (einschließl. persönl. und Dienstalterszulagen) 1878	Gesammt-Stelleneinkommen 1886	Vermehrung oder Verminderung der aufgewandten Summen um:
Ostpreußen . . .	789	782	— 7	918 645	831 590	— 87 055
Westpreußen . .	675	762	+ 87	776 109	754 748	— 21 361
Berlin	1567	2664	+ 1097	3 130 619	4 461 418	+ 1 330 799
Brandenburg . .	1777	1838	+ 61	2 379 203	2 103 029	— 276 174
Pommern . . .	1216	1232	+ 16	1 730 088	1 491 372	— 238 715
Posen	983	1036	+ 53	1 101 796	1 063 831	— 37 965
Schlesien	2040	2450	+ 410	2 766 382	3 045 147	+ 278 765
Sachsen	2009	2253	+ 244	2 697 056	2 564 254	— 132 802
Westfalen . . .	1295	1737	+ 442	1 748 925	2 171 744	+ 422 819
Rheinland . . .	3093	4183	+ 1090	4 463 331	5 709 361	+ 1 246 030
Hohenzollern . .	23	28	+ 5	25 720	30 676	+ 4 956
Schleswig-Holstein	758	977	+ 219	1 007 700	1 290 729	+ 283 029
Hannover . . .	1034	1291	+ 257	1 462 318	1 534 583	+ 72 265
Hessen-Nassau . .	1040	1186	+ 146	1 672 438	1 627 256	— 44 582
Staat	18 299	22 419	+ 4120	25 880 330	28 680 339	+ 2 800 009

Obwol also in den sieben Provinzen, welche eine Verminderung der für die Volksschullehrergehälter aufgewandten Summen aufweisen, 600 Lehrerstellen neugegründet wurden, verringerte sich die Ausgabe für Besoldung doch um 833 000 Mark!! An 22 419 städtischen Lehrern in Preußen sind nach einer Berechnung in den Jahren 1878—1886 über drei Millionen Mark gespart worden. Preußen ist nämlich, wie männiglich weiß, das Land der Schulen und Kasernen. — —

Berlin. (Von einem anderen Berichterstatter.) Die Erweiterung des staatlichen Einflusses auf das Volksschulwesen gegenüber den Organen der städtischen Selbstverwaltung ist eins der Ziele, welches Cultusminister von Goßler mit Consequenz und Ausdauer verfolgt. Das Schullastengesetz ist das wichtigse Glied in der Kette der darauf hinwirkenden Maßnahmen; aber auch die Zahl anderer Verfügungen, in denen die Befugnisse der Gemeinden in Bezug auf Anstellung, Besoldung und Disciplinirung ihrer Lehrer und sonstige Schulangelegenheiten eine bisher nicht gekannte Einschränkung erfahren, ist groß und reicht durch die ganze Amtszeit des Ministers hindurch. Durch Erlass vom 17. Mai 1883 forderte derselbe auf Grund der „Regierungsinstruction vom 23. October 1817, §. 18“, für die Regierung nicht nur „die Beaufsichtigung, sondern überhaupt die Verwaltung des gesammten Elementarschulwesens mit umfassendem selbstständigem Verfügungsrechte. In Verbindung hiermit steht das Bestreben, die Lehrer namentlich in materieller Hinsicht in directeste Abhängigkeit von der Regierung zu bringen. Der Mangel eines Unterrichtsgesetzes lässt derartigen Maßnahmen freies Feld. So hat der Minister kürzlich unter Hinweis auf eine Reihe seiner Erlasse daran erinnert, dass die Regierung allein über das Aufrücken der Lehrer in höhere Gehaltsstufen zu entscheiden habe, und dass es unzulässig sei, einem Lehrer die Zusage auf Einrücken in ein höheres Gehalt lediglich nach Maßgabe des Dienstalters zu ertheilen. Selbst außerordentliche Zuwendungen der Gemeinden an ihre Lehrer bedürfen nach Herrn von Goßlers Vorschriften der Genehmigung seitens der

Regierung. Es liegt dazu aus der neuesten Zeit eine große Zahl von Einzelfällen vor, in denen die Regierung die Dotation von städtischen Schulstellen bei Neubesetzungen bezw. Neueinrichtungen selbstständig geregelt und die von den Gemeinden aufgestellten Gehaltssätze herabgesetzt hat. Uns erscheint es als wünschenswert, dass die Gemeinden ihre Rechte auf das Schulwesen zu wahren anfangen, damit an die Stelle des von den Gemeinden verwalteten und vom Staate beaufsichtigten Schulwesens nicht die rein bureaukratische Staatsschule trete. Für die Lehrer wäre bei der jetzigen Gestaltung unseres politischen Lebens nur Nachtheil davon zu erwarten. Innerhalb der Lehrerschaft ist man sich der Gefahr vollauf bewusst und überall, wo die Gemeinden das nöthige Interesse zeigen, stehen die Lehrer der reinen Staatsschule wenig sympathisch gegenüber. Eher macht man sich mit dem Gedanken vertraut, dass die Unterrichtsgesetzgebung Reichssache sein soll, dann ist eine etwas freiere Behandlung zu gewärtigen. Nur die Landlehrer der östlichen Provinzen erwarten von der Staatsschule Erlösung aus ihrer drückenden Lage, ob mit Recht, darf nach allen gemachten Erfahrungen billig bezweifelt werden.

Gelegentlich der Einweihung eines neuen Schulgebäudes hielt der Leiter unseres Volksschulwesens, Schulrath Bertram, eine Weihrede, die des Interessanten nicht entbehrte. Er sprach darin die Absicht der städtischen Behörden aus, unsere Schulen in ihrer Leistungsfähigkeit zu steigern. „Eine geringe, scheinbar geringe Änderung des Lehrplanes der Unterclassen ist eingetreten, und doch eine äußerst wichtige. Eine deutsche Stunde*) und eine Stunde Gesang sind ersetzt durch t u r n e r i s c h e Ü b u n g e n. Solche Übungen fanden schon statt in den Vorschulen höherer Lehranstalten. Dass dieselben nützlich und förderlich sind, bedarf keines Beweises. Bisher hat es uns an den geeigneten Lehrkräften und an dem nöthigen Raume gefehlt; jetzt sind die Kräfte da und reichlicher Raum durch den Bau von Turnhallen gewonnen.**) Aus den verschiedenen Lebenskreisen tritt das Kind in vollbesetzte Classen und es soll sich dem Gebote des Lehrers fügen. Es ist eine schwere Aufgabe für das Kind, das gehorchen und für den Lehrer, der es leiten soll. Gleich in der ersten Zeit sollte bisher das Kind lesen, schreiben und rechnen lernen, und mit einer Hast wurde der erste Unterricht betrieben, dass er eine äußerst schlimme Körperhaltung erzielen musste. In den ersten Wochen dürfen die Kinder keine Tafel, keine Fibel, keine Mappe mitbringen. Aber Sprechen und Singen, Zählen und Rechnen sollen sie abwechselnd treiben, und hierzu kommen nun turnerische Übungen. Allmählich wird so aus dem Hauskind ein Schulkind.“ — Was hier als neue Weisheit gepriesen wird, hatten einsichtige Lehrer und Lehrerinnen längst erstrebt und erbeten, sie waren aber von der vorgesetzten Behörde damit abgewiesen. Seltsamer Widerspruch!

Im Widerspruch zur Warnung gegen die Hast des Unterrichts steht auch ein Experiment, welches jetzt in den Oberclassen unserer Schulen ausgeführt wird. Es soll in diesen das Pensum für ein Jahr in einem halben Jahre durchgearbeitet und im zweiten Halbjahr wiederholt werden! Welche Unmöglichkeit, ein so hochgeschraubtes Pensum, wie es unsere Oberclassen für ein Jahr haben, in der halben Zeit zu bewältigen! Wo bleibt denn die

*) Warum nicht statt dessen eine Stunde Religion? Drei pro Woche wäre für die Unterclasse ausreichend.

**) Eine nicht der Wirklichkeit entsprechende Behauptung!

Pädagogik? Es kann nur ein Naschen am Stoff sein, die Halbheit wäre dann in Permanenz erklärt. Aber — der Bien' muss! —

Der Etat der Berliner Gemeindeschulen für 1890/91 ist im Voranschlag festgestellt in Einnahme mit 80935 Mk. und in Ausgabe mit 8 532 545 Mk., gegen das laufende Jahr mehr 291 027 Mk. Am 1. October 1890 werden voraussichtlich vorhanden sein 190 Schulen mit 3170 Classen und ca. 177000 Schülern und Schülerinnen.

Erwähnung verdient die Bemerkung des Decernenten, dass in keinem Jahre seit 1870 die verhältnismäßige Zunahme der schulpflichtigen Kinder so gering war, wie im Jahre 1889.

In den Pfingsttagen des kommenden Jahres wird sich in den gastlichen Mauern der Reichshauptstadt der achte deutsche Lehrertag versammeln. Schon jetzt werden die nöthigen Vorbereitungen getroffen, insbesondere besteht die Absicht, eine Diesterweggedenkfeier in großartigster Weise dabei zu veranstalten, da der 29. October 1890 der 100. Geburtstag unseres Altmeisters ist. Voraussichtlich wird der Besuch ein ungewöhnlich starker werden, da ja Berlin als solches eine große Anziehungskraft ausüben wird.

Die Themen, die nach der vorläufigen Tagesordnung zur Behandlung vorgeschlagen werden, sind folgende:

1. Die Schulsynode. (Ist es wünschenswert, dass zur Entscheidung principieller Schulfragen neben den Schulverwaltungsbehörden eine aus Vertretern der Lehrerschaft, Gemeinde, Kirche, Staat zusammengesetzte Schulsynode bestehe?)
2. Der Bureaukratismus auf dem Schulgebiete.
3. Inwieweit soll die Schulgesetzgebung Reichssache werden?
4. Befreiung des Lehrers vom niedern Küsterdienst.
5. Die hauswirtschaftliche Ausbildung der Mädchen.
6. Die Reformbestrebungen auf dem Gebiete des naturkundlichen Unterrichts.
7. Durchführung der Schulclassen.

Das Curatorium der Diesterweg-Stiftung (Vorsitzender A. Böhme, Seminaroberlehrer a. D. in Berlin) hat einen Rechenschaftsbericht veröffentlicht, welchem wir folgende Data entnehmen. Die Stiftung, deren Zweck es ist, „im Geiste A. Diesterwegs zu wirken, insbesondere seine anregende und geistweckende Methode unter den Lehrern zu pflegen“, hat seit ihrer Gründung im Jahre 1866 eine Gesammteinnahme von 15 005,11 Mk. gehabt (Sammlungen und Geschenke 7703,3 Mk., Jahresbeiträge 2656,50 Mk., Zinsen 4645,58 Mk.); verausgabt hat sie 9149,77 Mk., darunter für das Grabmal Diesterwegs 3354,40 Mk., für Preisarbeiten im Sinne des Stiftungszweckes 3683 Mk.

Von der Ostsee. Zwei Neuerungen im Schulleben ziehen gegenwärtig die Aufmerksamkeit aller Strandpädagogen auf sich: Der „Handarbeitsunterricht für Knaben“ und die „lateinlose höhere Bürgerschule“. Um den Handarbeitsunterricht kennen zu lernen, haben mehrere Communen einzelnen Lehrern die Mittel bewilligt, dass sie einen Cursus in Leipzig durchmachen konnten, und diese haben nun die Verpflichtung, die neue Kunst im

Heimatsorte weiter zu verbreiten. Die „Lateinlose“ ist bis jetzt noch ein Experiment. Man wird erst einige Jahre ins Land gehen lassen müssen, um zu sehen, ob sie eine zeitgemäße Schöpfung für unsern Schulorganismus ist oder nicht. Sie soll eine tüchtige Bildung fürs Leben geben, die Jungen sollen sich aber auch nicht den Kopf zu sehr anstrengen dürfen. Ob sich beides vereinbaren lassen wird, muss die Zukunft lehren. Einstweilen erwirbt sich die neue Schulart unter Eltern und Schülern hauptsächlich deshalb viele Freunde, weil sie das Privilegium haben soll, Zeugnisse für den einjährigen Militärdienst ausstellen zu dürfen. B.

Oldenburg. Das Jahr 1889 hat den Lehrern der Stadt Oldenburg eine Gehaltsaufbesserung gebracht; das Gehalt der seminaristisch gebildeten Lehrer stellt sich jetzt folgendermaßen: Die Vorsteher der s. g. Mittelschulen — gehobene Volksschulen — beziehen 2400 bis 3600 Mk.; die Vorsteher der Volksschulen erhalten 2100 bis 3300 Mk. Die Lehrer sind in drei Gehaltsclassen eingetheilt — erste Classe, $^1/_3$ der Lehrer, 1800 bis 3000 Mk.; zweite Classe, $^1/_3$ der Lehrer, 1500 bis 2400 Mk.; dritte Classe $^1/_3$ der Lehrer, 1000 bis 2100 Mk.; Lehrerinnen, 1000 bis 1400 Mk. An Zulagen werden bei zufriedenstellender Dienstführung der Lehrer in der Regel bewilligt fünf Jahre nach der ersten Anstellung und sodann von drei zu drei Jahren je 200 Mk.; an die Lehrerinnen von drei zu drei Jahren je 150 Mk. Von den 291 Hauptlehrern im evangelischen Theile unseres Herzogthums bekleiden etwa 80 zugleich das Amt eines Organisten. An verschiedenen Orten betrug die Vergütung für den Organistendienst bisher nicht 300 Mk., es ist aber jetzt überall eine Vergütung von 300 Mk. gewährt worden. Das Einkommen der mit einem Kirchendienste verbundenen Schulstellen beträgt an 15 Orten 1200 Mk., von 42 Orten 1500 Mk., an 15 Stellen über 1500 Mk., darunter sind sieben Stellen, welche über 2000 Mk. bringen. Die drei besten Stellen gewähren 2500, 2660, 2800 Mk. Es gehen für die Inhaber der Organistenstellen noch hinzu die Alterszulagen bis zu 450, nach 30 Dienstjahren im Schulamte und, wenn kein Dienstland vorhanden ist, 120 Mk. Landentschädigung. Die Gehaltsaufbesserungen in unserm Lande sind ja recht erfreuliche, es ist jedoch noch lange nicht genug geschehen, und wir haben unser Ziel — Gleichstellung mit den höheren Subalternbeamten — noch immer nicht erreicht. Der Lehrerverein wird gewiss nicht ruhen, bis dies Ziel erreicht ist. Der Verein entwickelt sich in erfreulicher Weise weiter, die Mitgliederzahl ist auf 599 gestiegen, von den evangelischen Lehrern stehen nur einzelne Collegen abseits, von den Katholiken gehört kein einziger Lehrer unserm Vereine an. Möchten sich doch auch diese anschließen!

Vor zehn Jahren schloss der Verein mit der Feuerversicherungsgesellschaft „Providentia“ einen Vertrag ab; aus diesem Vertrage sind unserer Casse 2603 Mk. zugeflossen, welche dem Pestalozziverein zugewandt sind. Dieser hatte im letzten Jahre eine Einnahme von 5290 Mk.; darunter sind 2502 Mk. als Geschenke eingegangen; an Unterstützungen sind ausgegeben 4282 Mk. — 500 Mk. mehr als im Jahre vorher. Die Unterstützungen vertheilen sich auf 40 Fälle, durchschnittlich beträgt also die gewährte Beihilfe 107 Mk.; die höchste Unterstützung betrug 300 Mk., in acht Fällen wurden

150 Mk. bewilligt. Das Vermögen des Vereins beträgt 28586 M., seit seinem Bestehen hat derselbe an Unterstützungen bewilligt insgesammt 42386 Mk., es sind also im Ganzen über 70000 Mk. zusammengeflossen. Mit den verausgabten Summen ist gewiss manche Noth, wenn auch nicht ganz gehoben, so doch fühlbar gemindert worden. Dankbar erkennen wir an, dass Privatpersonen alljährlich dem Vereine namhafte Summen zufließen lassen.

Die Berichte des Pestalozzivereins zeigen deutlich, dass die Hinterbliebenen der Volksschullehrer recht oft mit Noth und Sorgen zu kämpfen haben. Dieser Umstand veranlasste den Lehrerverein zu erwägen, ob nicht die Pensionen der Lehrerwitwen erhöht werden könnten. Die Lehrer sind bereit, für eine bessere Versorgung ihrer Hinterbliebenen Opfer zu bringen, und der Vorstand des Lehrervereins wird sich bemühen, eine Erhöhung der Witwenpensionen herbeizuführen. Hoffentlich hat er in dieser Sache einen besseren Erfolg als in der Lesebuchfrage, die den Verein in den letzten Jahren beschäftigte.

Die preußische Orthographie soll von jetzt ab in den Schulen des Landes gelehrt werden, bisher hatten wir unsere „eigene Rechtschreibung". Die Änderung der Rechtschreibung gab den Lehrern erwünschte Gelegenheit, eine Änderung des Lesebuches für Oberclassen, welches auf Veranlassung des Oberschulcollegiums von vier Lehrern bearbeitet wurde, zu beantragen. Das Lesebuch zerfällt in zwei Abtheilungen; die erste Abtheilung — 280 Seiten groß Octav — ist eine Chrestomathie, die zweite Abtheilung kann man füglich ein Realienbuch nennen. Mit dem ersten Theile sind alle Lehrer hinsichtlich der Auswahl der Stücke zufrieden, nur wünscht man allgemein eine Vermehrung des Lesestoffes, und dies um so dringender, da das Buch auch in mehrclassigen Schulen gebraucht werden muss.

Die zweite Abtheilung, — zur Unterstützung und Belebung des Unterrichts in der Weltkunde betitelt, gefällt wol eigentlich keinem einzigen Lehrer. Eine Partei will diese Abtheilung beibehalten wissen, verlangt jedoch eine gründliche Umarbeitung; die andere Partei will, dass der jetzige zweite Theil des Buches ganz gestrichen werde und dass an dessen Stelle eine Auswahl aus den edelsten Erzeugnissen der Gesammtliteratur trete. Ein dahin gehender Antrag wurde, zum Leidwesen Ihres Berichterstatters, auf der Landesconferenz mit 72 gegen 70 Stimmen abgelehnt. Der Vorstand des Lehrervereins veranlasste nun die Vereinsmitglieder, ihre Wünsche bezüglich der Gestaltung des Lesebuches kundzugeben und arbeitete auf Grund der Vorschläge eine Denkschrift aus, welche der Behörde vorgelegt wurde. Die Behörde ging leider über die Wünsche der Lehrer einfach hinweg und veranlasste einen Neudruck des Lesebuches in seiner bisherigen Gestalt, nur die Orthographie wurde geändert.

Wie nöthig die Änderung des zweiten Abschnittes unseres Lehrbuches ist, mögen einige Proben darthun. Wir greifen einzelnes heraus: Die Geschichte des letzten deutschfranzösischen Krieges ist sehr ausführlich erzählt. Die Darstellung ist derartig, dass man die Geschichte nicht lesen lassen kann; wollte jemand Fremdwörter suchen, die nicht in ein Schulbuch gehören, er würde übergenug finden. Eine Menge von Namen und Zahlen ist hier aufgespeichert, jeder Führer eines Armeecorps ist sorgfältig registrirt, jedes kleine Gefecht erwähnt, und schwerlich ist eine eroberte Kanone vergessen. Die Geschichte füllt 19 Seiten groß Octav!

In dem naturkundlichen Theile finden wir folgende Übersichten: Eintheilung der Naturkörper, die 12 Classen des Thierreiches, die 12 Ordnungen der Säugethiere, die 8 Ordnungen der Vögel, die 4 Ordnungen der Reptilien, die Reptilien im allgemeinen, die Fische im allgemeinen, die Insecten im allgemeinen, die 7 Ordnungen der Insecten, die Pflanzen im allgemeinen, das Linné'sche Pflanzensystem, das Mineralreich im allgemeinen. Der Abschnitt: Naturlehre bildet einen vollständigen Leitfaden in der alten Manier; es scheint, als wenn die methodischen Fortschritte der letzten Jahrzehnte für den Verfasser nicht existiren. Kein Lehrer wird aus diesem Abschnitt etwas als Lesestoff benutzen, wollte er es dennoch thun, so könnte man nur die Schüler bedauern.

Im geographischen Theile finden sich ebenfalls viele Übersichten, Tabellen, Abrisse u. dgl. Hier finden wir ein Lesestück: „Bodengestalt und Bodenhöhe", in diesem Aufsatz — 57 Zeilen — werden folgende Elementarbegriffe erklärt: Spiegel = Niveau des Meeres, absolute Höhe, relative Höhe, Ebene, Tiefebene, Niederung, Tiefland, Hochebene, Anhöhe, Hügel, Höhe, Berg, Gipfel, Spitze, Kuppe, Fuß (des Berges), Abhang, Gebirge, Gebirgskette, Gebirgskamm, Gebirgsrücken, Gebirgsgruppe, Mittelgebirge, Hochgebirge, Riesengebirge (Artbezeichnung!), Gebirgsknoten, Gebirgsstock, Thal, Schlucht, Längenthal, Querthal, Sattel, Joch, Pass, Vorgebirge, Cap, Gebirgsland, Hochland, Quelle, Bach, Fluss, Hauptfluss, Nebenfluss, Strom, Mündung, Küstenfluss, Ufer, Bett, Stromrinne, oberer — mittlerer — unterer Lauf, Stufenländer, Gefälle, Wasserfall, Stromenge, Stromschnelle, Steppenfluss, Flussgebiet, Meergebiet, Wasserscheide, See, Quellsee, Mündungssee, Flusssee, Steppensee. All diese Begriffe — 66 — in 57 Zeilen erklärt, das ist gewiss eine Leistung! Wer möchte aber seinen Schülern zumuthen, ein solches Stück zu lesen?

Die vorstehenden Proben ergeben, dass der Wunsch nach Umgestaltung des Lesebuches sehr wol berechtigt war. Die Lehrer waren auch allgemein enttäuscht, als die Nachricht kam: das Lesebuch erscheint in der alten Fassung. Wir wissen nun freilich wol, dass viele Lesebücher, wenn nicht dieselben, so doch ähnliche Mängel aufweisen, und dass unser Lesebuch, namentlich dessen erster Theil, nicht zu den schlechtesten Erzeugnissen der Literatur gehört, doch dürfen wir nicht eher ruhen, bis unsere berechtigten Wünsche erfüllt sind. Die Behörde wird endlich eine Umgestaltung des Buches veranlassen müssen.

Ein wunder Punkt in unserm Schulwesen ist die Schulaufsicht. Sie ist eine vielgestaltige; der Geistliche der Gemeinde ist Localschulinspector; dann gibt es Kreisschulinspectoren, im Nebenamt, theils Geistliche, theils Lehrer; ferner ist mit den Kirchenvisitationen eine Schulvisitation bezüglich des Religionsunterrichtes verbunden, und endlich hat der Oberschulrath die Oberaufsicht über sämmtliche evangelische Volksschulen und über alle höheren Schulen des Landes. Die Lehrer wünschen den Wegfall der Localschulinspection, und erstreben Fachaufsicht, ausgeübt durch Lehrer, welche sich in praktischer und wissenschaftlicher Hinsicht bewährt haben. Der Schulinspector soll kein anderes Amt bekleiden, er soll seine ganze Kraft seinem Amte widmen. Hätten wir Fachaufsicht, dann würden gewiss die berechtigten Forderungen der Lehrerschaft viel schneller verwirklicht werden.

Dringend wünschen wir, dass die Vorgesetzten in einen regeren persön-

lichen Verkehr mit den Lehrern treten, an den Verhandlungen auf den Landesconferenzen betheiligt sich nie ein Schulinspector, noch niemals hat die Behörde den versammelten Lehrern eine Begrüßung zutheil werden lassen. Die Seminarlehrer stehen mit den Volksschullehrern im besten Einvernehmen, besuchen die Versammlungen der Lehrer und nehmen an den Verhandlungen lebhaften Antheil. Ein reger persönlicher Verkehr zwischen Vorgesetzten und Untergebenen würde größeres Vertrauen hervorrufen. Augenblicklich werden recht viele Berichte geschrieben, aber was nützen dem Lehrer die Berichte, welche sorgfältig zu den Acten gelegt werden und die dem Lehrer nie zu Gesichte kommen!

Das Schulwesen eines Landes ist noch lange nicht in bester Ordnung, wenn die Registratur der Behörde hübsch gefüllt und geordnet ist, es kann vielmehr nur dann gedeihen, wenn die Inspectoren den Lehrern mit Rath und That beistehen, wenn sie den Strebenden unterstützen und ermuntern und den Trägen unnachsichtlich zur Erfüllung seiner Pflicht antreiben. Der Schulinspector soll der Freund der Lehrer sein; er soll allen Bemühungen der Lehrer zur Hebung des Schulwesens kräftigen Vorschub leisten. Das kann er aber nur, wenn er die Sache gründlich versteht, und genügende Sachkenntnis besitzt nur der Fachmann, guter Wille allein reicht nicht aus. Darum müssen auch wir immer und immer wieder die Forderung erheben: Weg mit den Fremden aus der Schulleitung, die Schule dem Pädagogen!

Aus dem Großherzogthum Hessen (Mainz).*) Dinter sagt an einer Stelle in seinen Schriften: „Die Räder, auf denen der Schulwagen fortrollen soll, sind: Bildung, Besoldung, Aufsicht, Freiheit.“ Betrachtet man von dem Standpunkte dieses Ausspruchs die Volksschulverhältnisse in Hessen, und vergleicht man sie zugleich mit früheren, so lässt sich mit gutem Grunde behaupten, dass der Schulwagen in unserem engeren Vaterlande eine beträchtliche Strecke vorwärts gerollt ist. Vor allem sorgte die Regierung, die nach der für Hessen so verhängnisvoll gewordenen Ära Dalwigk-Ketteler das Ruder des Staates ergriff, durch Errichtung von Simultanseminaren und Umgestaltung der Lehrpläne für eine bessere und gediegenere Bildung des Lehrerstandes, sowol in allgemein-wissenschaftlicher, als auch in methodischer Beziehung, nach der Seite des Wissens und Könnens. Auch der Besoldungsfrage war man ernstlich näher getreten, und wenn dieselbe bisher auch nicht zur allgemeinen Befriedigung geregelt werden konnte, so ist doch nie der gewaltige Fortschritt gegen früher außeracht zu lassen. Nicht minder fand der alte Krebsschaden des Schulregimentes, die Aufsichtsfrage eine zeitgemäßere Regelung, indem fast allenthalben an Stelle der bekannten „geborenen Schulaufseher“ fachmännisch gebildete Inspectoren ernannt wurden, die in den ihnen unterstellten Schulen die Grundsätze einer gesunden vorwärts schreitenden Pädagogik nach besten Kräften in Anwendung zu bringen suchten. Auch das Rad, das da heißt Freiheit der Schule, wurde trotz mancher Schwankungen des Schulwagens um ein gutes Stück weiter geschoben, ja das trotz des heftigsten Widerstandes der Geistlichkeit zustande gekommene Schul-

*) Da in diesem Berichte die confessionellen Verhältnisse eine wichtige Rolle spielen, so bemerken wir ausdrücklich, dass Verfasser Katholik ist. D. R.

gesetz vom 16. Juni 1874 machte die so nöthige Freiheit, die besteht „nicht im Genuss, sondern in der Arbeit, der unausgesetzten Arbeit an den Culturaufgaben des modernen Staates“, geradezu zur Pflicht! Mit Recht wurde deshalb dieses wichtige, dem Geiste der Zeit entsprechende Gesetz von Lehrern und Schulfreunden auf das Lebhafteste begrüßt und als der Anbruch einer besseren Zukunft für die bisher durch geistliche Gewalt geknechtete Schule angesehen. — Leider stellten sich aber dem so wünschenswerten Weiterschreiten der Schule starke Hindernisse entgegen, von Seiten einer Partei, die, dem Zeitgeiste überhaupt, so besonders dem Geiste der modernen Schule ewige Feindschaft geschworen hat. Geradezu unglaublich ist, was von diesen lichtscheuen Elementen in Verdrehung von Thatsachen geleistet wurde, unzählig sind die Angriffe, die in Wort und Schrift die „antichristliche und staats- wie religionsgefährliche“ Neuschule erfuhr. Glücklicherweise scheiterte lange jeder unternommene Vorstoß an dem festen Willen der Regierung und erst jüngst antwortete Herr Staatsminister Finger in höchst unzweideutiger Weise, als clericale Heißsporne es versuchten, einen allgemeinen Sturm gegen das ihnen verhasste Schulgesetz in Scene zu setzen. „Was das Volksschulgesetz angeht“ — so sprach Herr Finger unter dem Beifall der Majorität der Ständekammer — „so ist bei der Staatsregierung noch niemals der Gedanke aufgetaucht, daran eine Änderung vorzunehmen, namentlich eine Änderung in dem Sinne, wie sie von jener Seite (der ultramontanen nämlich! D. B.) erstrebt wird, und für welche tagtäglich das ‚Mainzer Journal‘ (Hauptorgan der clericalen Partei! D. B.) plaidirt. Eine solche Änderung wird nicht stattfinden, solange in Hessen eine Regierung besteht, die ihre Aufgabe begreift. Die heutige Schule ist ein Product langer geschichtlicher Entwickelung. Sie ist infolge eines mehr als hundertjährigen Processes aus den Händen der Kirche in die Hände des Staates übergegangen, und der Staat würde seine Existenz selber aufgeben, oder doch dazu beitragen, dass sie gefährdet würde, wenn er die Schule wieder aus der Hand gäbe, wenn er die Kirche die Schule wieder regieren ließe.“ So ist es gekommen, dass die ultramontane Partei trotz „Bauernverein“ und Erziehungsbrüderschaft („es muss der Junker mit dem Pfaffen gehen“) es zu nennenswerten Erfolgen im ganzen und großen nicht gebracht hat.

Anders in Mainz! Hier, in der Hochburg des Ultramontanismus, war ja von hoher Stelle schon sehr frühe der Krieg gegen den „grundsätzlich religions- und gottlosen, sog. modernen Staat“ proclamirt worden; wie konnte es da noch ausbleiben, dass die moderne Schule, dieses „Kind der Revolution“, die bestgehasste der bestehenden Staats-Institutionen wurde? Dabei fanden die bekannten Dunkelmänner nebst ihrem lauten und stillen Anhange selbst da Unterstützung, wo man sie zuletzt suchen sollte, nämlich in Lehrerkreisen selbst. Es ist hinlänglich bekannt, welcher Einfluss dem in weitesten Kreisen bekannt gewordenen Bischofe von Ketteler während der für Hessen so traurigen Zeit des Dalwigkschen Regimes zustand; ebenso bekannt ist weiter, wie die ganz im clericalen Fahrwasser segelnde katholische Abtheilung der „Oberstudien-Direction“ bestrebt war, den Willen des westfälische Zähigkeit mit italienischer Klugheit verbindenden Prälaten auch in Betreff der Lehrerernennung zu erfüllen. So kam es, dass nur „Gutgesinnte“ in der „Diöcesanhauptstadt“ Verwendung fanden, solche nur, von denen vorauszusehen war,

dass sie dem mächtigen Manne und der „guten Sache“ keinerlei Schwierigkeiten bereiteten. Nicht verwunderlich ist deshalb auch, dass, während in allen Gauen Hessens infolge des Frühlings, der durch das neue Schulgesetz in das Land gezogen war, im Schulwesen alles keimte und sprosste, im „goldnen Mainz“ nur mit Mühe und allmählich der eisige Panzer gebrochen werden konnte, in den durch Priesterhand die Schule eingezwängt war. Und während draußen „auf dem platten Lande“ Männer, die die Fahne der Schul- und Lehrerfreundlichkeit hochhielten, verdiente Anerkennung fanden, wurden ihresgleichen an den Ufern des „freien Rheines“ in ihrem Wirken gehemmt und in jeder Beziehung verfolgt! Es zeigte von genauer Kenntnis der bestehenden Verhältnisse und von gesundem pädagogischen Sinne, dass, als im Sommer 1883 die Stelle eines Kreisschulinspectors frei wurde, das inzwischen an Stelle der „Oberstudien-Direction“ getretene Schulministerium, um dem Mainzer Schulwesen aufzuhelfen, die Ernennung eines fachmännisch gebildeten Mannes ins Auge fasste; sowol die Namen der hessischen Schulmänner, wie die der außerhessischen, die als Candidaten genannt wurden, ließen in der That auch das Beste hoffen. Allein es sollte anders kommen. Man flüsterte bald von Schritten, die die in Mainz immer rückhaltloser und anmaßender auftretende ultramontane Partei gethan habe und noch in Aussicht stelle, um den erledigten Inspectorposten einer „natürlichen Autorität“ (!!) zuzuwenden. Genug! Es präsentirte sich zu jedermanns Erstaunen im Herbste 1883 ein neu ernannter geistlicher „Inspector der Stadt- und Landschulen des Kreises Mainz!“ Obschon man den streng ultramontan-kettlerschen Standpunkt des auf einen so verantwortungsvollen Posten berufenen Herrn vollständig kannte, so hielt man es doch in verschiedenen Kreisen für unmöglich, dass bei einem liberalen Schulgesetze, einem liberalen Ministerium und einer inzwischen immer zahlreicher gewordenen liberalen Lehrerschaft nochmals jesuitischer Geist und jesuitische Schulpolitik ihre Triumphe feiern könnte. Dazu hatte Herr Brilmayer — so ist der Name des neuen Herrn Inspectors — erklärt, „auf dem Boden des Schulgesetzes zu stehen“; eine Umgehung des in dem Gesetze wehenden liberalen Geistes aber wurde geradezu für unmöglich gehalten. Dem Schreiber dieser Zeilen ist seit jener Zeit schon sehr oft das Urtheil eingefallen, das ein hervorragender hessischer Schulmann bei der Ernennung Brilmayers zum Kreisschulinspector fällte. „..... Entweder muss“, so lautete es, „Herr Brilmayer fortan der Schule leben oder der Kirche. Thut er ersteres, so ist sein Conflict mit der Clerisei gewiss; lebt er der Kirche, so bedauere ich Schule und Lehrer, denn ich selbst habe lange genug den Segen einer geistlichen Schulaufsicht genossen! Jedenfalls aber kann man, wenn man der Kirche lebt, nicht zu gleicher Zeit ein Wolthäter der so sehr von der Geistlichkeit angegriffenen Neuschule sein!“

Sechs Jahre sind seitdem verflossen, Zeit genug, um einem Manne in leitender Stellung Gelegenheit zu geben, das von ihm gewählte Ideal zu verwirklichen; und wer wollte leugnen, dass Herr Brilmayer das seinige stets unverrückt im Auge behielt und es mit Zähigkeit und jesuitischer Schulung verfolgte? Ja, es zeigte sich bald, dass der von gewissen Autoritäten als „eifriger Jünger“ Bezeichnete Meister geworden war und eine mehr als leitende Aufsicht zu führen wusste, kaum zum Heile des Princips der geistlichen Schulinspection, zum größten Schaden aber für die innere und äußere

Entwickelung des ihm unterstellten Schulwesens. Allen Beziehungen spürte und spürt er nach, an die sich für seine Zwecke anknüpfen lässt; alle Verordnungen und Erlasse, die auf ihn als technisches (!) Mitglied der Kreisschulcommission zurückzuführen sind, tragen mehr oder weniger das Gepräge einer längst antiquirten, mittelalterlichen, nicht fachmännischen Auffassung der Schul- und Lehrerverhältnisse. In den Augen der Ultramontanen natürlich gestalteten sich alle Unternehmungen als „Siege der guten Sache", d. h. als Siege einer längst erhofften clericalen Schulleitung. In diesem Sinne arbeitete auch die Caplanspresse. Heute wusste dieselbe von „Verdiensten" des „hochverdienten Herrn" auf dem Gebiete der Schule, morgen von seinem „pflichttreuen und humanen (!!)" Auftreten zu erzählen, so dass der Unkundige den Eindruck gewinnen konnte, als sei erst durch die Ära Brilmayer der Schule Heil widerfahren! Zuweilen konnte zwar der „pflichttreue" und „humane" Beamte mit seiner „herzgewinnenden Freundlichkeit" auch leidenschaftlich werden, wenn nämlich das Speculiren auf den Fanatismus der urtheilslosen Menge oder auf das Mitleid der frommen Einfalt nicht mehr verfing. In diesem Falle hob dieselbe Presse mit Freuden hervor, dass „den modernen Pädagogen der Staar gestochen und klar gemacht wird, dass die natürlichen Autoritäten (!!) doch noch leben." (Mainzer Journal No. 304, Jahrg. 1888.) So interessant und lehrreich es für eine spätere Special-Schulgeschichte auch wäre, wenn wir eine Generalmusterung aller Schulerlasse und Schulbestimmungen, die aus der neuesten Phase der Entwickelungsgeschichte des Mainzer Kreisschulwesens datiren, vornehmen würden, so gebietet doch Aufgabe und Rahmen unserer Darstellung, uns in engen Grenzen zu halten. Wir greifen daher nur auf das zurück, was gewissen, allgemein anerkannten und für den Fachmann feststehenden Verhältnissen besonders widerspricht und geeignet ist, auch weiteren Kreisen das Bild eines Eldorados geistlicher Schulleitung zu geben. Der „hochwürdige" Herr Kreisschulinspector hatte kaum von seinem neuen Amte Besitz genommen, als er Gelegenheit fand, seinen Standpunkt der heutigen Pädagogik gegenüber zu entwickeln. Auf einer in Sachen der Lehrerbibliothek und des Lehrerlesezirkels abgehaltenen Generalversammlung wurde nämlich von einem Mitgliede des Lehrervereins der Antrag auf Einführung des „Pædagogiums" gestellt, und selbstverständlich stimmte weitaus die größte Mehrheit der Conferenzmitglieder für genannte Fachschrift. Nun aber erhob sich der bisher schweigsam dasitzende „Vorgesetzte" und erklärte mit der ihm eigenen „Schneidigkeit", dass er nie und nimmer „dulden" würde, dieses Blatt zu lesen! Dittes — so setzte der edle Gottesstreiter in seinem „heiligen" Zorne hinzu — sei ein „Antichrist", und der „protestantische Geist" werde mehr als genügend, so z. B. auch von der „Allgemeinen Deutschen Lehrerzeitung" vertreten. Wir wissen nicht, ob der „über Nacht" vom Caplan zum Schulleiter des größten hessischen Kreislehrerkörpers Beförderte vorher Gelegenheit genommen hatte, beide Blätter und ihre Tendenz kennen zu lernen; auch wollen wir nicht untersuchen, inwieweit die Prädicate „antichristlich" und „protestantisch" die für Herrn B. wol identisch sind, auf genannte Zeitschriften und deren Redactionen anzuwenden sind; es wurde aber allmählich auch dem blöden Auge klar, was die bekannten Agenten bezweckten, als sie mit allen ihnen zu Gebote stehenden Mitteln die Einschiebung des wie sein „hehres" Vorbild v. Ketteler stahlharten und doch

wieder so elastischen Mannes in die hessische Schulinspection herbeizuführen suchten. Diese natürliche Folge der gegen die pädagogische Literatur eingenommenen Stellung des Herrn B. war, dass dem „destructiven“ Mainzer Lesezirkel durch Confiscationen, Verweigerung einer Generalversammlung etc. allerlei Chicanen bereitet wurden, im Landbezirke aber die „protestantische“ „Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung“ aus zwei Lesevereinen verschwand. Hier wurde sie als „Feindin der (doch sonst von dem Clerus geschmähten) weltlichen Lehrerinnen“ hingestellt, dort sollte sie statt „praktischer Aufsätze“ zu viel „unfruchtbare (?) theoretische Erörterungen“ bringen! (Im Zusammenhange hiermit steht jedenfalls nicht, dass die Lehrpersonen, welche für Beseitigung der „Allg. D. Lehrerztg.“ besonders thätig waren, bald eine Beförderung nach Mainz erfuhren und jetzt eifrige Mitglieder des „von dem hochwürdigsten Herrn Bischof mit gutem Grunde geschätzten“ „Katholischen Erziehungsvereins“ sind!) Immer stärker trat die Vermuthung auf, dass der um das Seelenheil des ihm unterstellten Lehrpersonals so besorgte Herr bald selbst als pädagogischer Schriftsteller hervortreten werde. In der That präsentirte sich auch der Unermüdliche, der sonst immer von „Zeitmangel“ und „erdrückender Arbeitslast“ sprach, einer neuen Lehrerconferenz als Redacteur der „wie der bekannte Schulbote“ (Organ des liberalen „Hess. Landeslehrervereins“) monatlich zweimal erscheinenden „Schulblätter“. Das neue Product wurde als „farblos“ von Seiten seines geistlichen Redacteurs bezeichnet und sollte „in erster Linie“ die amtlichen Bekanntmachungen der Kreisschulcommission enthalten; etwas zögernd aber folgte die Bemerkung, dass der übrig bleibende Raum noch mit „anderen Dingen“ angefüllt werden würde. Und er wurde es! Dafür zeugen Nummer für Nummer, von der Verherrlichung des „verdienstvollen“ Kapuziner-Pädagogen Don Bosco bis zur Mittheilung des „beehrenden Besuches“ von dem Alzeyer Lehrerseminar durch den „hochwürdigsten Herrn Paulus Leopoldus, Bischof von Mainz“ und seiner „Begrüßung“ (!) durch den — — — Geh. Oberschulrath Greim! Es hätte dieser Herrn B. entschlüpften Herzensergießung nicht bedurft; auch ohne sie konnte kein Zweifel darüber bestehen, wer nach der Ansicht der „Schulblätter“ im hessischen Schulwesen „Herr“ zu sein verdient und wer nicht. Die Brilmayerschen „Schulblätter“ wurden aus nahe liegenden Gründen von den geistlichen Collegen seines Redacteurs durch Abonnements und literarische Beiträge kräftigst unterstützt, und Herr B. fuhr trotz „Zeitmangels“ und „erdrückender Arbeitslast“ beharrlich fort, Probenummern seines Musenkindes an Lehrer in Stadt und Land zu versenden; allein trotzdem auf den verschickten Adressen die charakteristische Handschrift des gewaltigen Schulleiters in nicht misszuverstehender Absicht zu erblicken war, so wollte das Blatt bisher doch nicht „ziehen“ und nur wenige, kaum dem Seminar entwachsene Lehrer außerhalb der Stadt Mainz und gewisse pädagogisch dilettirende Pfarrherren ließen sich herbei, die so heiß ersehnten Beiträge zu liefern, erstere allerdings in der Hoffnung, durch diesen Act der Gesinnungstüchtigkeit sich den Weg nach Mainz zu bahnen. Sehr verrechnet hat sich aber jedenfalls Herr B., wenn er glaubte, durch seine eigene redactionelle Thätigkeit gewisse „protestantische“ und „antichristliche“ pädagogische Fachschriften aus den Kreisen der ihm unterstellten Lehrer verdrängen zu können! — Auch die alten Klagelieder über die „fortschreitende Verwilderung der Jugend“ wurden bald wieder in allen Tonarten gesungen, und wer sollte an

diesem Übel anders schuld sein, als die Schule?! Allen modernen pädagogischen Grundsätzen zum Hohne wurde denn auch die Zahl der Religionsstunden per Woche von vier auf fünf erhöht! Das „goldene Mainz" hat also unter allen hessischen Gemeinden den zweifelhaften Ruhm, in seinen Volksschulen die größte Anzahl der wöchentlichen Religionsstunden zu genießen. Dabei sorgte Herr B. auch dafür, dass in den übrigen Lehrstunden das „Wort Gottes" zu seinem Rechte kam. Sogar protestantische Lehrer und Lehrerinnen wurden angehalten, darauf zu sehen, dass bei Beginn und Schluss der Lehrstunden für Profanfächer die katholischen Kinder „richtig das heilige Kreuz machen". Ein so belehrter Lehrer erlaubte sich zwar die Einwendung, es sei dies Aufgabe des betr. Religionslehrers; allein „Sie müssen!" so klang es ihm entgegen, und schwer, sehr schwer hatte der „liberale Krakehler" seine „unqualificirbare Einwendung" später noch zu büßen. So sehr hatte man sich in den Eifer für die religiöse Bildung der Schuljugend hineingeredet, dass man sich auch in der Beaufsichtigung des Religionsunterrichtes nicht genug thun konnte und „man" außer dem gewiss waschechten Herrn Kreisschulinspector und einem zum „Religionsinspector" ernannten bischöflichen Domcapitular noch vier andere „besonders verdienstvolle" Pfarrgeistliche der Stadt Mainz zur Beaufsichtigung des katholischen Religionsunterrichtes bestimmte. Zugleich erhielten die Alumnen des bischöflichen Seminars die Erlaubnis, die von den Lehrern ertheilten Religionsstunden besuchen zu dürfen! Man wird uns vielleicht von Seiten unserer „Schwarzen" einwenden, die zuletzt genannten Alumnen seien nicht zu Aufsehern über die Lehrer bestimmt, sondern ihre Anwesenheit in der Schulclasse bezwecke eine Beförderung ihrer praktischen Geschicklichkeit. Allein wir sind zu genau mit den Anschauungen dieser Leute vertraut, als dass es uns gelänge, einzusehen, wie dem durch die verschiedenen „Weihen" zur „höheren Einsicht" Gelangten in irgend einer Beziehung Belehrung von dem durch Geburt und Beruf mit einer levis notae macula behafteten „Schulmeister" zutheil werden könnte! „Die modernen Pädagogen werden wol" — so sprach damals eine bekannte clericale „Größe" — „über manches ihre pädagogische Nase rümpfen; allein es ist dafür gesorgt, dass, wenigstens in Mainz, ihre Zeit vorüber ist!"

Wir kommen zu einer anderen interessanten Erscheinung innerhalb der neuesten Phase der Entwickelung des Mainzer Schulwesens, nämlich zu der Thatsache eines bedenklichen Hervortretens confessioneller Strömungen. Es war den ultramontanen Gewalthabern schon längst ein Dorn im Auge, dass zwischen den einzelnen Lehrern der Communalschule ohne Rücksicht auf die Confession ein reger, ungetrübter Verkehr herrschte, dass derselbe sich auch äußerlich in einem simultanen Lehrerverein und einem Leseverein von gleicher Beschaffenheit zeigte Auch das musste anders werden, Herr Brilmayer hatte, wie bereits bemerkt, schon früher von einem „protestantischen" Geiste gesprochen, der mehr als genügend vertreten sei, und „katholische Lehrer haben andere Bedürfnisse als protestantische!" so klang es weiter von den Lippen desselben „modernen Pädagogen", als eine Vereinigung der von ihm besonders in schützende Obhut genommenen Landlehrer im Begriffe stand, eine gemeinsame Lehrerbibliothek zu gründen. Die Folge dieser officiellen Kraftleistung blieb denn nicht aus. Verletzte Eitelkeit und unbefriedigter Ehrgeiz einerseits, religiöser Fanatismus und clericale Unduldsam-

keit andererseits, sie alle fanden sich in rührender Harmonie in dem Bestreben, den Fackelbrand des confessionellen Haders in die Kreise der Lehrerschaft zu schleudern. Insbesondere aber erfuhr von diesen Wühlern der liberale „Landeslehrerverein“, in welchem die hessischen Lehrer ohne Frage nach dem Taufschein ihre Interessen gemeinsam vertraten, die heftigste Anfeindung. So musste es denn die Welt erleben, dass in dem Lande Philipps des Großmütigen eines Tages, „um den Bann des Landeslehrervereins zu brechen“ (!), ein „katholischer Erziehungsverein für das Großherzogthum Hessen“ entstand, geleitet und protegirt natürlich von Mainz aus, in welcher Stadt seit der Brilmayerschen Schulleitung nach den Worten eines Kenners „kein Pflasterstein in den Schulhof gesetzt wurde, ohne auf seinen confessionellen Charakter geprüft zu werden.“ Nach § 1 der Satzungen des genannten Vereins besteht der Zweck desselben in der „Förderung der religiösen Erziehung im Geiste der katholischen Kirche!“ Was diese Frommen unter einer „Erziehung im Geiste der katholischen Kirche“ verstehen, ist jedem klar, der einmal in die Karten dieser Gottesstreiter hineingesehen hat. Außer strenger, wenn auch äußerlicher Befolgung der kirchlichen Ceremonien und Herbeiführung einer zur Schau getragenen kirchlichen Gesinnung verlangen dieselben nämlich unter jenem Schlagworte weiter eine confessionelle Färbung des gesammten Profanunterrichtes, also Hineintragung von Bigotterie in jede Art der Unterrichtsfächer! Nach den Unterrichtsmaximen dieser Clique werden natürlich nur „religiöse“ Sätze als Schönschrift in Anwendung gebracht, wird bei jedem Dictando Wasser auf die große römische Mühle geleitet, und jedes Lesestück muss es sich gefallen lassen, für ultramontane Zwecke ausgebeutet zu werden! „Im Geiste der katholischen Kirche“ wird ferner die Geschichte vorgetragen, d. h. dort wo die Thatsachen zu Ungunsten der Päpste und Hierarchie sprechen, gefälscht, in der Geographie statt Erdbeschreibung biblische Ortskunde gelehrt, ja selbst in der Arithmetik werden die Rechenexempel so gewählt, dass dabei „die Kirche und ihre Diener“ gut drauskommen! Dass eine solche „Erziehung“ keine Erziehung, sondern eine Abrichtung, eine Dressur ist, kümmert diese clericalen Biedermänner nicht; man will eben nicht ein wolunterrichtetes, aufgeklärtes, gebildetes, sondern ein „gläubiges“ d. h. ein einfältiges, leicht zu belügendes Volk! Nach einem weiteren Paragraphen soll aus dem „katholischen Erziehungsverein“ „jede Politik ausgeschlossen sein“. Man überlege aber! Ein Verein, der von politisch-clericalen Tagesblättern angeregt, von hervorragenden Parteiführern gegründet und geleitet wird, der offen verspricht, den „Bann des liberalen Landeslehrervereins zu brechen“; ein solcher Verein schreibt auf seine Fahne: „Politische Bestrebungen sind ausgeschlossen!“ Wir wissen wirklich nicht, was wir am meisten bewundern sollen, die Unverfrorenheit der Behauptung oder das Speculiren auf die Leichtgläubigkeit der Menge! Mit Recht konnte deshalb auch der verdiente Obmann des „Landeslehrervereins“, Herr Lehrer Backes warnend rufen: „Was sie wollen, ist uneingeschränkte Herrschaft über die Schule, was sie für den Lehrerstand erstreben, ist Knechtung unter das clericale Joch; darum trauet ihnen nicht!“

Dass bei einem so von Jesuitismus und Hierarchismus durchtränkten Schulorganismus nicht ein frischer, freier pädagogischer Geist sich entwickeln kann, liegt für jeden Einsichtsvollen auf der Hand; ebenso ist klar, dass da,

wo dieser Geist abhanden gekommen ist, das Dogma, die Form, die geistlose Schablone ihre Herrschaft aufschlägt. Zu dem Übel des Clericalismus gesellt sich so das einer auf Autorität gegründeten „Bureau-Pädagogik“. Auch in dieser Beziehung ist die Brilmayersche Schulleitung ein sprechender Beweis. Rede man da immer auch von Anforderungen einer gesunden Pädagogik, von Rechten des Kindes und Berücksichtigung einer individuellen Lehrtechnik: ein kategorisches „Ich verlange es so“, wird die stete Antwort bilden! Was soll nun der das süße Joch einer clericalen Schulaufsicht tragende Lehrer beginnen?! Will er pariren (die Prüfungen sind sehr frühe und werden oft nur zwei Tage vorher angesagt!), so muss er wol oder übel „jagen“. Herr Brilmayer verlangt ja, dass das und das vorhanden ist, ihm ist nicht der geistige Stand der Classe und der Grad des Verständnisses Hauptsache, sondern ein „allezeit verfügbares Wissensquantum!“ Die unausbleibliche Folge ist denn auch, dass durch das Haschen nach pädagogischem Flittergold die Fächer, die eine tiefere, geistigere Lehrerwirksamkeit erheischen, wie z. B. das Deutsche, seit 5 bis 6 Jahren in den Volksschulen von Mainz, wie leicht bewiesen werden kann, in besorgniserregender Weise zurückgegangen sind! Daneben kann, wo das unheimliche Gespenst einer „Bureau-Pädagogik“ einmal haust, von einer Arbeit aus innerem Drange, von Begeisterung für den Beruf nicht die Rede sein, und gerade die besseren Elemente des Lehrerstandes finden sich am meisten in ihrem Wirken gehemmt. Was über sie triumphirt, ist eine armselige Liliput-Pädagogik, die Mittelmäßigkeit, die geistige Impotenz, die Unterwürfigkeit, das Kriecherthum, die Schmarotzerei!

Neben dieser allen pädagogischen Gesetzen direct zuwiderlaufenden „Bureau-Pädagogik“ wuchert eine nicht minder gefährliche Giftpflanze in dem Mainzer Kreisschulwesen, es ist die immer mehr zur drückenden Last gewordene Menge bureaukratischer und statistischer Arbeiten. Man sollte meinen, das Heil der Menschheit hinge daran, wenn man sieht, wie genaue Vorschriften erlassen werden z. B. über die Farbe des Schreibheftschnittes, über die Führung der Lehrberichte, etc. etc. Was nützt es — so fragen wir — was nützt es der Schule, wenn bei Conferenzen ausführliche Notizen über das procentische Verhältnis der katholischen Kinder zu den evangelischen zur Verlesung kommen!? Was kann für die Schularbeit herausspringen, wenn der Lehrer noch so genau in die Schulchronik die zahlreichen amtlichen Erlasse einträgt!? Wir behaupten sogar, dass durch eine solche maschinenmäßige Arbeit der Lehrer unnöthig belastet, von seiner eigentlichen Wirksamkeit abgelenkt wird, und dass er selbst zu einem verknöcherten Statistiker und Ziffernsammler herabsinkt. Herr Brilmayer allerdings scheint anderer Meinung zu sein. Bei Visitationen ist nämlich sein erstes Beginnen — nachzusehen, ob auch alle Colonnen der verschiedenen Listen hübsch mit Ziffern ausgefüllt sind, und ob die Procente sich auch richtig auf die vorgeschriebene Anzahl der Decimalstellen ausgerechnet finden! Wehe dem Lehrer, bei dem das Auge des Herrn Inspectors noch einen Mangel an dergleichen Dingen vorfindet! Sofort ist dies Stoff zu neuen Erlassen, in denen — unter Nennung des Namens des säumigen Lehrers — auf die Nothwendigkeit schärferer Bestimmungen etc. aufmerksam gemacht wird. Wir möchten wissen, wie unter solchen Verhältnissen der Lehrer zu

einer ruhigen, allein gedeihlichen Arbeit kommen soll! Wir schließen uns vollständig in dieser Beziehung dem Pädagogen Mager an, der in folgenden Worten das Resumé auch unserer Ansicht über die Schulstatistik ausgedrückt hat: „Durch die viele Beaufsichtigung“ — so schrieb er einst in seiner „Deutschen Bürgerschule“ — „werden die Schulen nicht besser, ehe schlechter, denn es ist wahr: je ängstlicher eine Thätigkeit beaufsichtigt wird, desto äußerlicher wird sie. Man kann es durch eine solche Beaufsichtigung wol dahin bringen, dass die Versäumnistabellen, die Stoffbücher, die Censurlisten, die Schreibhefte der Schüler und andere Äußerlichkeiten in guter Ordnung gehalten werden, aber die eigentlich geistige und sittliche Lehrerwirksamkeit geht dabei nach und nach zu Grunde, weil sie **gar nicht beaufsichtigt werden kann**, und die Lehrer . . . . zuletzt dahin gedrängt werden, ihre ganze Aufmerksamkeit und Sorgfalt dem zuzuwenden, was dem Schulaufseher nothwendig in die Augen fällt, d. h. dem minder wesentlichen, wenn's hoch kommt, den äußerlichen Fortschritten in Kenntnissen und Fertigkeiten . . . . Wem ein systematisches Misstrauen bewiesen werden muss, der verdient nichts anderes, als dass er von dem Schulamte entfernt wird, denn er ist unfähig, die Erziehung der Schuljugend zu leiten, er ist ein Mietling! Leider gibt es noch Mietlinge unter den Lehrern, nicht wenige davon sind es aber gewiss durch die Mietlingsaufsicht geworden, der man sie unterwarf.“

Man muss gestehen, Herr Brilmayer hat es verstanden, das vielgepriesene System der geistlichen Schulaufsicht nach jeder Richtung hin auszubauen! Seine „hochwürdigsten“ Lehrherrn, sie können stolz sein auf ihren einstigen Zögling, der sich rühmen kann, ihnen ebenbürtig zur Seite zu stehen, ebenbürtig vor allem in der Auffassung der bestehenden Schul- und Lehrerverhältnisse. Es sind nicht die Augen eines Mannes, der objectiv ruhigen Blickes durch die Welt schritt und Dinge und Personen nimmt und gelten lässt, wie sie sind, sondern es sind die mit kunstvoll geschliffenen Gläsern bewaffneten Augen eines „treuen Sohnes der Kirche“ und eines eingeweihten der römischen Politik und Hierarchie, jener Hierarchie, „welche mit der gesammten modernen Cultur im Kampfe liegt oder doch in unlösbarem Widerstreite sich befindet, einer Hierarchie, welche ihre Ideale in den kirchlichen, überhaupt socialen Zuständen des Mittelalters sucht.“ Aufgewachsen an den Brüsten einer jesuitischen Weltanschauung hat Herr Brilmayer es verstanden, still und geräuschlos, aber desto sicherer, sie „zur größeren Ehre Gottes“ in die Schulleitung zu übertragen; mit rücksichtsloser Strenge bekämpfte und bekämpft er alles, was ihm zur Erreichung seines Zweckes hinderlich ist, ja ihm als solches auch nur scheint! Wehe nämlich dem, von dem bekannt wird, dass seine Ansicht von der des sich für unfehlbar haltenden Schulleiters abweicht! Ein trefflich organisirtes und nur von „bewährten“ Denuncianten geleitetes Spürsystem sorgt dafür, dass alles, was vielleicht einer oder der andere „moderne Schulmeister“ mit seinem „aufgeblasenen Wissensdünkel“ äußert, an den obersten Inquisitionsrichter gelangt. Musste doch z. B. vor einigen Jahren ein katholischer Lehrer die Qualen einer Disciplinaruntersuchung bestehen, weil man vermuthete, es — stehe mit seinem Teufelsglauben nicht zum besten! Und zwei andere derselben Confession angehörige, aber „nicht ultramontane“ Lehrer sahen sich, um den Verfolgungen einer stets wachsenden Meute zu

entgehen, veranlasst, ihre Confession mit einer anderen zu vertauschen. Schade, dass Folter und Scheiterhaufen nicht mehr winken, unser Schulleiter des XIX. Jahrhunderts würde schon längst wenigstens seinen Wirkungskreis von der „liberalen Pest“ gereinigt haben! Fast scheint es, Herrn Brilmayer schwebe auch in seinem Verhältnis zu den Untergebenen sein „unvergesslicher Bischof Kettler“ vor, der einst an der Tafel des Cardinals H. die bezeichnenden Worte sprechen konnte: „In meiner Wirkungsstätte hört kein Bischof die Wahrheit, schon — in folge meiner höheren Jurisdiction!“ Mag ein solches Kosakenregiment vielleicht in dem festgefügten Körper einer päpstlich-jesuitischen Hierarchie am Platze sein — in eine Schulleitung des XIX. Jahrhunderts gehört es nicht. Ein Schulaufseher, einerlei in welcher Stellung er auch sein mag, muss wissen, dass seine Untergebenen „nicht blos als Mittel zum Zweck, sondern auch als Zwecke“, d. h. als Menschen und zumal als Männer zu betrachten sind; bei allen Amtsverrichtungen muss das Lehrpersonal merken, dass der Inspector Fachkenntnis besitzt, dass er weiter mit ihm einig ist in der Liebe zur Schule und in der Sorge für deren Wolergehen. Ist dies nicht der Fall, dann hilft auch der strengste Disciplinar- und Strafcodex nichts, der Inspector ist und bleibt „eine Null vor einer Eins“ (Dr. K. Kehr), eine „verfehlte Existenz“ (A. Chr. Jessen).

Es sind trübe, traurige Verhältnisse, unter denen das Schulwesen der Stadt und des Kreises Mainz leidet, traurig für die Schule sowol als auch für den Lehrerstand! Allein — so fragen wir — dürfen bei diesen unerquicklichen Umständen die Lehrer ruhig die Hände in den Schoß legen oder sich gar der Strömung anschließen? Nimmermehr! Bessere Zustände werden nur durch Kampf herbeigeführt, allein der Feigling wartet, bis das Gute von selbst kommt, „bis der Strom sich wird verlaufen haben“. Ängstliche Gemüther denken mit Heine: „Ich muss meiner Sicherheit wegen jetzt devote Gesichter schneiden, sonst gibt er (?wer?) mich seinen Mitheuchlern in Christo an!“ Wir aber wollen unsere Hoffnung und Thatkraft frisch erhalten ohne Rücksicht auf Menschen und Zeiten und im Vertrauen auf den endlichen Sieg unserer Sache mit dem edlen Streiter Ulrich von Hutten sprechen: „Mein Missgeschick ist groß, mein Muth aber ist noch größer!“

Württemberg. Das Jahr 1889 muss für die württembergische Lehrerschaft als ein an mancherlei Erfahrungen reiches bezeichnet werden. Zunächst ist hervorzuheben, dass die Schulaufsichtsfrage auch wieder einmal im Landtage zur Sprache kam. Anlass dazu war gegeben, durch eine geringe Mehrforderung zu besserer pädagogischer Ausbildung jüngerer Geistlichen durch Abhaltung von sechswöchentlichen schultechnischen Lehrcursen. Ein Redner der Linken bestritt die Nothwendigkeit dieser Mehrforderung, deren Bewilligung dazu führe, das geistliche Schulregiment noch mehr zu stärken und stellte einen Antrag auf Einführung der fachmännischen Schulaufsicht zur Leitung und Überwachung des Unterrichts in den weltlichen Fächern. Wie sich aber schon aus der Zusammensetzung unserer zweiten Kammer mit ihren privilegirten Rittern und Prälaten vorhersehen ließ, konnte das Ergebnis der Abstimmung kein dem Antrag günstiges sein. Derselbe wurde mit 68 gegen 12 Stimmen abgelehnt. Doch hat dieses betrübende Resultat immerhin das Gute, dass diese für die gedeihliche Entwickelung unseres Volksschulwesens

hochwichtige Frage wieder einmal aus der pädagogischen Presse und den Vereinsbestrebungen der Lehrer hinaus in die Öffentlichkeit gerückt ist. Da es bei dem übermächtigen Einfluss der Geistlichen aber wol noch lange nicht zu einer im Sinne der Fachmannsaufsicht liegenden Änderung kommen wird, so kann man den jetzigen eifrigen Verfechtern dieser Forderung umsoweniger vorwerfen, sie werden in ihrem Streben von persönlichen Rücksichten geleitet, mit anderen Worten, sie erstreben nur deshalb eine Änderung, damit sie sogleich in Schulaufsichtsämter einrücken können. Eben diese in weite Ferne gerückte Änderung muss es ja sein, welche die jetzige Lehrergeneration erst recht anspornt, zum Wol der Schule alles aufzubieten, damit die folgende Generation in günstigeren Verhältnissen arbeiten kann.

Besser als mit der Aufsichtsfrage ging es dagegen mit der Aufbesserungsfrage, die am 5. Juni d. J. zur Berathung kam. Die Kammer ging, was noch nie da war, einstimmig über die Regierungsvorlage hinaus. Es wurde bewilligt an pensionsberechtigten staatlichen Alterszulagen vom 30. Jahr an 50 Mk. (seither 0), vom 35. Jahre an 90 Mk. (seither 0), vom 40. Jahre an 180 Mk. (seither 100 Mk.), vom 45. Jahre an 270 Mk. (seither 140 Mk.) und vom 50. Jahre an 360 Mk. (seither 200 Mk.). Ebenso wurden die in drei Abstufungen gereichten Witwenpensionen erhöht von 250 Mk. auf 300, von 325 auf 390 und von 400 auf 480 Mk. Diese erfreuliche Thatsache der einstimmigen Bewilligung dieser Erhöhungen ist darauf zurückzuführen, dass die Besoldungsaufbesserung der Lehrer mit der allgemeinen Beamtenaufbesserung zusammenfiel. Anstatt aber bei derselben die Bedürfnisfrage in vorderste Linie zu stellen, wurde von der Regierung eine procentuale Aufbesserung vorgeschlagen, und zwar so, dass die Geistlichen und Lehrer 7 % und die übrigen Beamten 5 % ihres Gesammteinkommens als Aufbesserung erhielten. Die letzteren aber erhielten hiezu je nach der Größe ihres Wohnsitzes 4, 7 und 9 % Wohnungsgeldzuschuss. Die Regierungsvorlage wurde angenommen, so dass der ohnehin so große Unterschied zwischen höheren und niederen Beamten noch größer wurde. Die Besoldungserhöhung der Lehrer aber, die auf zuletzt verschoben wurde, konnte nicht genehmigt werden, ohne dass ein Mitglied der Oberschulbehörde, Prälat Dr. von Merz, neben anerkennenden Worten die heftigsten Ausfälle gegen die freiere Richtung im Lehrerstande machte. Zum Schlusse der einstündigen Rede durfte der obligate Hinweis auf den Gotteslohn nicht fehlen, welcher mit den Worten gegeben wurde: Wehe dem Lehrer, wenn er nicht auf Höheres hofft, wenn er nicht auch hoffen und rechnen könnte und wollte auf den verheißenen Gotteslohn! Vom Abgeordneten Lehrer Nussbaumer wurde dieser Vertröstung gegenüber betont, dass mit dieser Münze keinem Beamten, nicht einmal den Geistlichen aufgebessert worden sei. — Aus dem Vereinsleben Württembergs sei hervorgehoben, dass sich der „Volksschullehrerverein“ dem „Deutschen Lehrerverein“ angeschlossen hat, und dass er beabsichtigt, die beiden anderen Vereine, den „Katholischen Volksschullehrerverein“ und den „Evangelischen (pietistischen) Lehrerverein“, zu veranlassen, sich mit ihm in wichtigen Fragen zur gemeinsamen Action zusammenzuthun. Schön wäre es, wenn dieser Plan zur Gründung eines württembergischen Lehrerbundes führen würde; allein die Katholiken wie die Pietisten stehen dieser Anregung sehr kühl gegenüber und das Ganze wird wol ein frommer Wunsch bleiben.

F.

Österreich-Ungarn. Am 3. December ist der Reichsrath wieder zusammengetreten, diesmal ohne den Prinzen Alois von Liechtenstein, der sein Mandat niedergelegt hat, weil sein Angriff auf die Neuschule gescheitert ist. Wir haben der Sache in ihren verschiedenen Phasen die gebürende Beachtung gewidmet und sind mit dem zur politischen Ruhe eingegangenen Haupte der feudal-ultramontanen Partei vorläufig fertig; möge er in Frieden leben und andere in Frieden lassen. — Einstweilen herrscht nun unter den Verfechtern der confessionellen Schule Verstimmung, Zwietracht und Rathlosigkeit. Sie wollen daher im Abgeordnetenhause ihre Action ein wenig ruhen lassen und abwarten, ob ihnen nicht im Herrenhause die dort sitzenden „Kirchenfürsten" den Weg zum Ziele bahnen. Der gute Wille soll vorhanden und zu baldigen Thaten bereit sein. Nun, wir harren der Dinge, die da kommen sollen.

Aus Kroatien erhalten wir die folgende erfreuliche Nachricht:

Das kroatische Lehrerheim in Agram wurde am 4. September v. J. feierlich eingeweiht und vom Vorstande der Abtheilung für Cultur und Unterricht, Herrn Dr. St. Spevec, dem rastlosen Förderer der Schule, namens der andesregierung seiner Bestimmung übergeben.

Vor vierzehn Jahren tauchte die Idee der Errichtung eines Lehrerheims zum erstenmale im Kreise der pädagogischen Gesellschaft auf. Im Jahre 1884 gelangte die Idee zur Reife, und heute sehen wir sie schon verwirklicht, sehen wir das Werk vollendet. Dass es möglich wurde, nach verhältnismäßig so kurzer Zeit den stattlichen Bau aufgeführt zu sehen, der am Marktplatze, in der Nähe der Universität und Akademie, zur Zierde der Stadt und zur Ehre derjenigen sich erhebt, die entschlossen, geschickt und mit Patriotismus das Werk geschaffen, ist nur zu verdanken dem einheitlichen Vorgehen der Lehrer und aller Schichten der Bevölkerung. Die Gesammtkosten für den Bau beliefen sich auf 104 487,65 fl., welche Summe aufgebracht wurde: durch ein unverzinsliches Darlehen von 10 000 fl., das die Landesregierung vorstreckte, ferner durch eine Lotterie, die einen Reingewinn von 15 000 fl. abwarf, dann durch Beiträge des „Verbandes kroatischer Lehrervereine," der pädagogischen Gesellschaft, einzelner Lehrer, verschiedener Geldinstitute, zahlreicher Stadtrepräsenanzen und der ganzen Bevölkerung.

Das Lehrerheim — das zweite in Europa — wird allezeit den Gründern zu bleibendem Ruhme, der Lehrerschaft zu allseitigem Fortschritt dienen; dieses Heim errichtend hat sie den Beweis geliefert, dass mit kleinen Mitteln, wenn Einigkeit herrscht, Großes vollbracht werden kann.

Mit der Verwaltung des Gebäudes ist ein aus sieben Mitgliedern bestehender Ausschuss betraut. A. D. in K.

Aus der Fachpresse.

251. Über die Nothwendigkeit des französischen Unterrichts an den Lehrerseminarien (M. Kleinert, A. D. Lehrerz. 1889, 42). Vortrag auf der letzten Hauptversammlung des allgemeinen sächsischen Lehrervereins. „Der Unterricht in der französischen Sprache sollte in den Lehrplan der Lehrerseminare aufgenommen werden, weil es im Interesse der gesellschaftlichen Stellung des Lehrers liegt, die französische Sprache es wert ist, das

Amt es erfordert." Wenn: Latein oder Französisch — dann für Französisch entscheiden.

252. Aus Pestalozzi's Umarbeitung seines Buches „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt" (O. Hunziker, Pestalozziblätter 1889, VI). Umarbeitung in 8 Briefen (der Jahre 1804 und 1805), von denen 3—8 schon bei Seyffarth, Band XVII, veröffentlicht, 1 und 2 verloren geglaubt, nunmehr aber in der Züricher Stadtbibliothek aufgefunden worden sind. Diese beiden ersten Briefe liegen in den „Pestalozziblättern" vor. — In dem ersten vollständig ausgearbeiteten Briefe beklagt sich Pestalozzi darüber, dass er „so übel verstanden worden". Er sagt u. a.: „Der Geist, der in meinem Buche von seiner ersten Seite bis auf seine letzte weht, ist das vollendete Zeugnis, dass ich meine Methode auf das Heiligthum des Organismus der Menschennatur zu bauen suchte; aber ich brauchte statt dieses Wortes das Wort: Mechanismus, und dafür beliebte man sich die Mühe zu nehmen, um dieses verfehlten Wortes willen aus eigenem Kopfe ein Unvernunftsbild zu schaffen, von dem keine Spur in der Ansicht meines Buches liegt." — Der zweite Brief hatte ursprünglich folgende Einleitung: „Man fängt an, sich hie und da zu fragen, wie das, was ich jetzt treibe und thue und was ich durch mein Leben immer gethan und betrieben, eigentlich von früher Jugend auf in mich hineingekommen sei — und die Art der Entfaltung meines Geistes und meines Herzens hat wirklich soviel Eigenes und soviel Zusammenhang mit der Art meines jetzigen Denkens und Handelns, dass ich es wirklich für schicklich halte, Dich (Gessner) in diesem Briefe hiervon zu unterhalten." Er spricht nun (in diesem zweiten ausgearbeiteten Briefe und in den Fragmenten anderer Redactionen) von der nachtheiligen Bedeutung, die der frühe Verlust des Vaters für ihn gehabt, von dem Einflusse der Magd (die er aufs höchste rühmt), des Hauses überhaupt, der Schule, Bodmers. Hier noch eine der zahlreichen wichtigen Äußerungen: „Liebe, Arbeit und Umgang sind die von der Natur selbst gegebenen Weckungsmittel der Gesammtheit der Kräfte unseres Geistes, unseres Herzens und unseres Körpers; es ist aber unmöglich, dass diese Gesammtheit unserer Kräfte allgemein und harmonisch geweckt werde, wenn diese Mittel nicht neben- und miteinander und im Gleichgewichte untereinander auf die Bildung des Menschen einwirken. Die so nothwendige Harmonie im Einflusse dieser drei Gegenstände mangelte meiner Erziehung ganz. Der seelenerhebende, Liebe und Aufopferung weckende Zustand, in dem ich bei einem angeborenen lebendigen Trieb zu einer jugendlich sprudelnden Thätigkeit im Geiste dieser Liebe und dieser Aufopferung lebte, war mit der höchsten Beschränkung in der Bildung zur Arbeit und in den Gelegenheiten zum Umgange verbunden, und das Unglück meines Lebens hat in seinem ganzen Umfange in diesem Umstande seine eigentliche Quelle zu suchen."

253. Sociale Irrthümer und die sociale Heilkraft der Pädagogik (E. Ruff, Hannoversche Schulzeitung 1889, 33. 34). „Die Erziehung des Menschen zur Selbsthilfe, die Emporbildung seiner Anlage und Kräfte bildet den Pol, nach welchem alle Erziehungsbestrebungen Pestalozzi's hinzielen, und darin ist auch das innerste Wesen der Socialpädagogik gekennzeichnet." Die Principien derselben hat die socialpädagogische Bewegung der Gegenwart zu erforschen, auf sie, also auf Pestalozzi sich zu gründen. (Bisher versäumt.)

254. Bischof Sailer als Pädagog (K. J. Brand, Repert. d. Pädag.

1889/90, I). Seine Verwandtschaft mit Fénelon, seine Anerkennung Rousseau's bebetont. — „Sailer war ein feiner Beobachter und Kenner der Menschen- und Kindesnatur und stellt, wie Pestalozzi, überall an die Spitze der Erziehung das Princip der naturgemäßen körperlichen und geistigen Entwickelung. Dabei ist er frei von jeder Engherzigkeit und exclusivem Kirchenthum, und nirgends ist bei ihm eine Spur von starrem Confessionalismus.“ (Beweise zumeist mit Sailers eigenen Worten.)

255. Volkswirtschaftliche Lehren im Unterrichte der Volksschule (Praxis der schweiz. Volks- und Mittelschulen 1889, V). Verfasser nennt die Volkswirtschaftslehre eine concrete Sittenlehre. Sie bilde keinen besonderen Unterrichtsgegenstand, sondern werde an geeigneten Stellen anderer Fächer den Kindern nach und nach übermittelt, besonders im kirchlichen Unterrichte (4., 7. Gebot!), in der Geographie, Geschichte und im Rechnen. (Für diese Einfügung werden geschickte Andeutungen gegeben.) Das Lesebuch soll eine gute Auswahl kulturgeschichtlicher und volkswirtschaftlicher Bilder als Grundlage bringen.

256. Über Jugendlectüre und Schülerbibliotheken (Richter, Schlesische Schulzeitung 1889, 41). Kritik der gegenwärtig bestehenden Schülerbibliotheken: Tendenz verwerflich, weil die Kinder veranlasst werden, nur zu ihrem Vergnügen zu lesen. Einrichtung verkehrt, weil hinsichtlich der Zumuthung an die Fassungskraft und Aneignungsfähigkeit der Schüler ein gewaltiger Widerspruch besteht zwischen dem Schullesen und der Privatlectüre (2, 3 — 50, 100 Seiten!), weil über letztere der Lehrer keine Controle ausüben kann, weil die Kinder zu Romanverschlingern herangebildet werden. — Reformvorschläge: Sorge für Jugendlectüre bleibe allein der Schule überlassen — weg mit Hofmann, Nieritz und Genossen! — anfänglich nur kleine Broschüren — alle Kinder lesen zu gleicher Zeit dasselbe. (Dann Controle und unterrichtliche Ausnutzung möglich. Lust zum Lesen wird nicht erstickt, stellt sich rechtzeitig von selbst ein; Abnahme der zwecklosen, müßigen Leserei wäre ein Glück.)

257. Der vorsichtige Conjunctiv (R. Hildebrand, Zeitschrift für den deutschen Unterricht. 1889, VI). Mit objectiv und subjectiv ist der Unterschied der Modi am genauesten bezeichnet; aber auch Objectives, unzweifelhaft Thatsächliches kann conjunctivische Fassung erhalten, sobald es mit subjectiver Färbung auftritt. Was thatsächlich ist, wird aus dem äußeren Kreise des Objectiven für den Augenblick (des Sprechens) hineingezogen in den subjectiven inneren. — Feines Conjunctivgefühl in früheren Zeiten (bis zum 16. Jahrhundert): Das gänzlich ungeschulte Sprachgefühl konnte den Unterschied zwischen Außenleben und Innenleben, thatsächlich und gedacht, Objectivem und Subjectivem, auch in ihrem Verfließen so scharf und fein beobachten, wie man es nur einer philosophischen Zeit wie der unseren zutrauen möchte. — An sprachlichen Schöpfungen und Wandlungen ist ein gutes Stück Psychologie zu lernen.

258. Sprachbildung und Lehrstoffe in der Volksschule (E. B., St. Galler Schulblatt 1889, 21). Über zwei wichtige Capitel in mustergiltiger Kürze und Klarheit. — Sprachunterricht nicht ein Fach neben anderen, sondern gleichsam das Reflexbild aller Fächer, ihr organischer Sammelpunkt. Sprachübung Hauptsache. — Sprachlehre: wesentlich Übungen im Vergleichen

und Gebrauchen der sprachrichtigen Form. — Überall von der realen Erscheinung ausgehen, Anschauung der Wirklichkeit als Erstes zu erstreben; Übungen im Unterscheiden an Lebendigem und Bewegtem (danach die Sprache einzurichten: immer Ausdrücke des Werdens, Bewegens, Thuns, Handelns). Schlagende Beweise für die Haltlosigkeit zweier Zillerscher Theorien (Culturstufen — Erzählungen als Grundlagen des Unterrichtes).

259. Reformation des Geschichtsunterrichtes (B. Erhardt, Deutsche Volksschule 1889, 45. 46). Völlige Umgestaltung. Die neuere Geschichte erhält den Vorzug; von politischer Geschichte nur soviel, als zum Verständnis der Culturgeschichte nothwendig; viele Fürsten und sogenannte große Staatsmänner sollen hinfort unerwähnt bleiben oder Nebenrollen spielen, dagegen soviel als möglich „Männer aus dem Volke" in den Vordergrund rücken. — Der erste Geschichtsunterricht ist kein „systematischer", kein in der Zeit einfach fortschreitender; er schafft nur Bausteine herbei, mittels sachlicher und sprachlicher Anschauung. Jene wird gewonnen an sichtbaren Zeugen der heimatkundlichen Vergangenheit, diese an der Sprache selbst (Personen- und Ortsnamen nach Hildebrand — Lebensgeschichten gewisser wichtiger Wörter, wie Körper, Bürger, Kaufmann, Geld). Die gewonnenen Einzelheiten werden zeitlich geordnet, die Lücken angemessen ausgefüllt, so dass sich schließlich ungezwungen eine zusammenhängende Geschichte ergibt. — Culturgeschichtliche Bilderbücher anstatt der Leitfäden.

260. Poesie im naturkundlichen Unterricht (R. D., Blätter für naturgemäße Erziehung 1889, 42. 43.). Die wirkliche Natur wird durch die malende und dichtende, aber von den Naturkörpern selbst unmittelbar und mächtig angeregte Phantasie verklärt, auf die Stufe des Persönlichen erhoben; doch so, dass Kern und Wesen unverletzt bleiben und von Unwahrheit und Naturwidrigkeit, von Tendenz nicht die Rede sein kann. Zuweilen — nicht immer — gelangen wir zu einer berechtigten poetischen Anschauung, indem wir einfach das Unbewusste als bewusst, das Unwillkürliche als gewollt, die Bewegung als Handlung auffassen. Jedenfalls muss die Poesie sich immer freiwillig einstellen, darf sie nicht ängstlich gesucht, beschworen — herausgepresst werden. Vollendete Beispiele solcher Poesie z. B. bei Scheffel (Erdmännlein, Waldmeister, Tanne im „Trompeter"), Stifter und Rosegger (Wald), Reuter (Feld- und Thierleben in der „Stromtid" und in „Hanne Nüte"), Hermann Wagner („In die Natur"). — Verfasser bekämpft selbstverständlich willkürliche Symbolisirungen, moralisirende Erfindungen wie: von der trotzigen Eiche und geschmeidigen Weide, dem bescheidenen und dem unbescheidenen Veilchen, von dem Streite verschiedener Pflanzen (Pappel und Pflaumenbaum, Feldblumen und Getreide), wo immer die eine dünkelhaft dargestellt und hintennach vom Herrn der Schöpfung mit Verachtung oder Vernichtung „bestraft" wird.

261. Die Sachgebiete des Rechnens (H. Wendt, Deutsche Blätter 1889, 32—36). Der Ausgang des Rechnens von bestimmten Sachgebieten ist heute als ein erheblicher Fortschritt der Methode anzusehen (Ausgehen von interessanten sachlichen Aufgaben; nicht: Ausgehen von Aufgaben mit reinen Zahlen und nachträgliches Anhängen einiger sachlichen, in Wirklichkeit meist nur „eingekleideten" Aufgaben!). Einheit des Sachgebietes und Wechsel in den Rechenoperationen. „Keineswegs jedoch meinen wir, dass die Kunst des

Unterrichtes nun hierbei für alle Zeit stehen bleiben solle. Wir hoffen und wünschen vielmehr, dass durch weitere Forschungen und Entdeckungen, namentlich auch auf dem Gebiete der Psychologie, noch ganz neue, uns bisher unbekannte Gesichtspunkte gefunden werden für weitere didaktische Fortschritte."

Wo ist Byzanz? „Überall, wo nach eines Fürsten, Grafen oder hochmögenden Beamten gnädigem Blick und huldvoller Anrede der Tross ergebenster Creaturen schmachtet, wo Männer, jeden Selbstgefühles bar, vor Unterthänigkeit ersterben, keine Meinung und keinen Willen haben, wo eine ungnädige Miene des Gestrengen schlaflose Nächte und kummervolle Tage verursacht, wo vor jedem, von welchem ein Vortheil erwartet werden darf, hündisch gekrochen wird, da überall ist Byzanz." (Moderne Todtengespräche von Lucian dem Jüngeren. Berlin, R. Eckstein Nachfolger.)

Literatur.

Heinr. Fechner, Seminarlehrer in Berlin: Aufgaben für den ersten Unterricht in der Buchstabenrechnung und Algebra. 120 S. Berlin 1888, Schultze. 1,20 Mk.

Die Vorzüge dieser Sammlung sind schon in Bezug der ersten Auflage von einer großen Anzahl Zeitschriften anerkannt worden, und wir können nur zustimmen, dass sie sich nach Reichhaltigkeit und Sorgfalt der Auswahl nicht blos für Seminaristen, sondern auch für jeden Anfangsunterricht in der Algebra eignet. Ganz zweckmäßig scheinen die vorangestellten theoretischen Erörterungen, wenn auch durch dieselben der Verfasser nur dem Vergessen der Ergebnisse des Unterrichtes vorbeugen wollte. Doch mögen uns zu dieser Theorie einige Bemerkungen gestattet sein. Zunächst möchten wir die Zeichen + und — „mehr" und „weniger" gelesen haben. Die Regeln zwei, drei und vier auf Seite drei sind unnöthig und werden vollkommen durch die Bemerkung am Ende der Seite sieben ersetzt. Auf Seite vier wäre die erste und zweite Regel in eine zusammenzuziehen, dagegen die folgenden vier bis neun wieder unnöthig sind, weil sie gleichfalls durch die Bemerkung am Fuße der Seite sieben vollständig ersetzt werden. — Bei allen Subtractionsaufgaben auf Seite sieben hätten wir gewünscht, daß Minuend und Subtrahend nebeneinander gestellt und durch das Rechnungszeichen geschieden wären. Auf Seite neun konnten gleichfalls die Regeln zwei und drei in eine vereinigt werden, wenn der Verfasser den Ausdruck Glieder, welchen er ohnehin auf der folgenden Seite erklärt, schon auf dieser eingeführt hätte.

Ganz richtig sind die negativen Zahlen definirt; es muss dies lobend hervorgehoben werden, weil man es selten findet. Mit wahrhaft wolthuender Klarheit ist die Vorzeichenregel für die Multiplication entwickelt; nur hätten wir gerne die Definition der Multiplication in erweiterter Form gefunden. Auf Seite 15 und 16 nehmen die Aufgaben eine etwas unbeholfene Gestalt an, da die Potenzen durch Wiederholung der Buchstaben anstatt durch Beifügung des Exponenten ausgedrückt sind, was leicht zu vermeiden wäre. Der schwächste Theil des Buches ist die Darstellung der Quadrat- und Cubikwurzel. Es wird je eine zwei-, drei-, vierstellige Wurzel besonders vorgeführt und dabei an Aufwand von Ziffern viel zu viel gethan.

Aus den vorstehenden Bemerkungen ist wol zu entnehmen, dass wir die bezeichneten Mängel für leicht abstellbar halten, und dass wir auf dieselben nur aufmerksam machten, um den Verfasser bei einer späteren Auflage dahin zu veranlassen. Doch auch in seiner gegenwärtigen Gestalt halten wir das Buch für einen recht brauchbaren, besonders den Seminaristen durchaus empfehlenswerten Lehrbehelf. H. E.

A. Lieb, Aufgaben zum schriftlichen Rechnen für Töchter- und weibliche Fortbildungsschulen. 32 S. Nürnberg 1888, Korn. 30 Pf.

Die Übungen umfassen die vier Grundrechnungsarten in ganzen und gebrochenen Zahlen nur zur Wiederholung auf wenigen Seiten, während der größte Theil derselben die sogenannten bürgerlichen Rechnungsarten betrifft. Der Verfasser war bei der Textierung der Aufgaben bestrebt, dieselben dem Interessenkreise der weiblichen Jugend zu entnehmen. Anfertigung weiblicher Kleider, Kochkunst und Haushaltungskunde haben das Material geliefert. Wir können nur aus der eigenen Erfahrung bestätigen, dass, wie in den Fort-

bildungsschulen der Knaben Beispiele dem gewerblichen Leben entnommen am meisten befriedigen, so auch das Interesse der Mädchen durch Aufgaben, welche in das Gebiet der Lebensthätigkeit von Frauen einschlagen, vorwiegend angeregt wird. H. E.

Richard Klimpert, Geschichte der Geometrie für Freunde der Mathematik gemeinverständlich dargestellt. 100 Figuren im Texte. 169 S. Stuttgart 1888, Julius Maier. 3 Mk.

Der Verfasser wünscht besonders betont zu haben, dass sein Buch nicht nur für fachmännisch, sondern überhaupt für Gebildete geschrieben ist. Er hebt hervor, dass die Werke über die Geschichte der Mathematik zumeist nur für Gelehrte geschrieben und außerdem auch schwer zugänglich sind, dass er somit zu glauben berechtigt ist, mit seinem Buche einem Bedürfnisse entsprochen zu haben.

Der Verfasser schildert in einzelnen Abschnitten, was die verschiedenen Völker des Alterthums und der Neuzeit für die Entwickelung der Geometrie geleistet haben. Soweit es möglich, wird Geburts- und Todesjahr der bekannteren Geometer angegeben und werden die Sätze entwickelt, welche theils ihren Namen tragen, theils nachweisbar von ihnen herrühren. Die Vortragsweise des Verfassers ist ebenso klar als anziehend, so dass man seinen Ausführungen mit Vergnügen folgt. Die besondere Vorliebe, welche er für die Griechen bekundet, kann man ihm kaum zum Fehler anrechnen, obwol es zu weit gegangen scheint, wenn dem Archimedes und Apollonios gleichsam im Eie alle Verdienste moderner Geometer zugeschrieben werden.

Außer einer mangelhaften Beschreibung an Figur 23 sind uns störende Druckfehler nicht vorgekommen. Zur Seite 154 können wir es nicht unterlassen zu bemerken, dass die Deckung geometrischer Gebilde im Raume, gleich wie in der Ebene auf zweifache Art herbeizuführen ist, durch Verschiebung oder durch Wendung. Das Dreieck III kann nur durch Umwenden mit Dreieck I zur Deckung gebracht werden, genau ebenso kann auch der Handschuh der rechten Hand umgewendet auf die linke Hand gezogen werden. Vermöge dieser einfachen Betrachtung hätte der Verfasser es Gauss füglich ersparen können, in den Verdacht moderner Vierdimensionalität gebracht zu werden. Im Übrigen bildet das Buch ein höchst brauchbares Hilfsmittel für den Unterricht; es ist Kleyers Encyklopädie der exakten Wissenschaften angeschlossen, kann aber auch so wie jeder Theil dieses Sammelwerkes einzeln bezogen werden. H. E.

Dr. Max Simon, Seminarlehrer in Berlin: Der erste Unterricht in der Raumlehre. 36 S., 58 Figuren im Texte. Berlin 1889, Springer. 50 Pf.

Der Verfasser hält es für feststehend, dass der Unterricht der Geometrie mit einer das geometrische Anschauungsvermögen heranbildenden Formenlehre zu beginnen habe, und bietet mit dem angezeigten Buche ein Lehrmittel hierzu. Er beginnt mit dem Würfel und Prisma, an welche sich die Erklärungen über Vierecke und Dreiecke anschließen. Es folgen noch einige andere einfache geometrische Gebilde mit der Erklärung über Netze, des Rauminhaltes und einiger Beziehungen zwischen Gerade und Kreis. Schließlich folgt ein Anhang über einfache Constructionen. Dieser Lehrbehelf ist vorwiegend wegen seiner gut entworfenen und sorgfältig ausgeführten Figuren ein recht brauchbarer zu nennen. Man findet in demselben alles, was überhaupt in den propädeutischen Unterricht gehört, nämlich Würfel, Prisma und Pyramide als Veranschaulichungsmittel von Dreiecken und Vierecken, dann Walze, Kegel und Kugel als Beispiele runder Körper, an welche das Nöthige aus der Kreislehre sich anknüpfen lässt. Wenn auch der Verfasser nicht die von uns gewünschte Ordnung befolgt, d. i. die Pyramide vor das Dreieck zu stellen, und außerdem noch in Bezug auf Inhaltsberechnung viel weiter geht, als es für einen propädeutischen Unterricht sachgemäß ist, so wird man doch das von ihm gebotene Lehrmittel benutzen können, weil man ja nur das Überflüssige wegzulassen braucht.

Von den Constructionen des Anhanges verdient besonders ein dem Verfasser eigenthümliches und für den Unterricht recht brauchbares Verfahren hervorgehoben zu werden, flächengleiche Figuren durch Hilfslinien in congruente Stücke zu zerlegen. H. E.

Wilhelm Reeb, Gymnasiallehrer zu Mainz: Methodischer Leitfaden für den Unterricht in der ebenen Geometrie. 57 S. Gießen 1888, E. Roth. 1 Mk.

Der Verfasser sagt, dass das vorliegende Heft aus seiner Schulpraxis an der Realschule und einer höheren Mädchenschule zu Mainz hervorgegangen ist. Er nennt sein Lehrverfahren „constructiv" und „heuristisch" — zwei Worte, mit Vorsicht zu gebrauchen. Dass man, ehe von Congruenz gesprochen wird, zwei congruente Dreiecke aufzeichnet, ist kaum zu vermeiden, und deshalb kann der Lehrgang noch nicht vorwiegend auf den Titel eines constructiven Anspruch erheben. Wenn man aber den pythagoräischen Lehrsatz mit Hilfe von carrirtem Papier und Abzählen der Quadrate nachweisen lässt, so ist dies kaum ein constructiver Vorgang zu nennen. „Heuristisch" ist nach Reidt überhaupt keine Bezeichnung für das Lehrbuch, sondern für das Verfahren des Lehrers im Unterrichte. Uns aber scheint das Vorliegende nach dogmatischer Methode gearbeitet zu sein, und empfehlen möchten wir es auf keinen Fall, schon nicht wegen des Mangels der für ein geometrisches Lehrbuch unerlässlich nothwendigen Figuren. H. E.

Friedrich Pollak, Geschichts-Leitfaden für Bürger- und Mittelschulen. 11. Auflage, herausgegeben unter Mitwirkung von Otto Sattler. Gera 1889, Hofmann. 1,40 Mk.

Manche Eigenthümlichkeiten heben diesen Leitfaden aus der Masse der für Bürger- und Mittelschulen bestimmten geschichtlichen Lehrbücher. Dahin gehört die Form der Darstellung, die sich vom trockenen Lehrbuchstile fernhält und natürlich klingt, wenn sich ein Knabe bei der Nacherzählung an sie hält, ferner in den Anmerkungen die Erläuterung der technischen Ausdrücke (z. B. Acht, Interdict, Capitulation etc.) und die am Schlusse jedes Abschnittes angefügten Fragen, die auf eine verstandesmäßige Betrachtung der Geschichte hinarbeiten oder als Themen für den Aufsatz gelten wollen, dann der Hinweis auf historische Gedichte, deren Stoff dem betreffenden Abschnitte entlehnt ist, und endlich die 209 culturgeschichtlichen Abbildungen (Statuen, Porträts auf Münzen und Medaillen, Gebäude etc.). — Im einzelnen freilich werden die beiden Verfasser trotz der elften Auflage noch manches verbessern müssen. Manche Frage und Aufgabe ist für das Alter, dem das Büchlein in die Hand gegeben wird, zu schwer. Wir greifen ein paar grelle Beispiele heraus: „Schildere einen Seekampf, einen Triumphzug, das Treiben der Seeräuber, die Teutoburger Schlacht etc." Auf Grund der paar Notizen des Buches kann das kein Schüler Die Gefahr liegt außerdem nahe, dass der Sinn für Wahrheit ertödtet wird. Zu schwer oder von einem Schüler auf Grund der Angaben des Buches nicht zu lösen sind Fragen wie: Welchen Einfluss hatten die Kreuzzüge auf die Sittlichkeit? Was haben Alexanders Eroberungen der Welt genutzt? Warum wählte Hannibal nicht den See-, sondern den Landweg? Geschichtlicher Hintergrund des Nibelungenliedes. Mängel der republicanischen Verfassung. — Unter den aufgenommenen Bildern sind viel Phantasiebilder; da nur einmal diese Bezeichnung einem Bilde beigesetzt ist, so kann leicht der Irrthum entstehen, als ob alle anderen Porträts, z. B. der deutschen Kaiser des Mittelalters, authentische seien. Gregor VII. ist mit der Tiara geschmückt, ein Anachronismus, der sich hätte leicht vermeiden lassen. Woher ist übrigens diese Zeichnung genommen? Hier wie öfter fehlt jede Quellenangabe. W.

A. v. Heyden. Die Tracht der Culturvölker Europas vom Zeitalter Homers bis zum Beginne des XIX. Jahrhunderts. Leipzig 1889, E. A. Seemann. 3,20 Mk.

Costümgeschichte ist ein Theil der Culturgeschichte; in ihr spiegelt sich der Geist der Zeit in sinnlicher, greifbarer Gestalt wieder. Man vergleiche nur z. B. die Tracht in Frankreich zur Zeit Ludwigs XIV. mit der der Puritaner derselben Epoche, und man wird die Bedeutung auch dieses Theiles der Culturgeschichte für den Unterricht, für die Veranschaulichung der Geschichte begreifen. Als Costümgeschichte hat sie nicht blos die Tracht einer bestimmten Periode zu beschreiben und das Costümbild ausführlich zu erläutern, sondern auch die Entwickelung der Tracht klarzulegen, nachzuweisen, was letztere beeinflusst,

ihr Verbreitung verschafft und was sie wieder beseitigt hat. Nach beiden Richtungen entspricht Heydens Werk den Anforderungen und Wünschen. Es hält die Mitte zwischen den ausführlichen und darum äußerst kostspieligen Werken und einem Leitfaden. Auf 256 eng gedruckten Seiten, illustrirt durch 222 Trachtenbilder, bietet es das Wesentliche in einer auch für den Anfänger in dieser Wissenschaft leicht fassbaren Form. So zu arbeiten vermochte natürlich nur einer, der aus dem Vollen schöpfen kann und durch langjährige Beschäftigung auf diesem Gebiete — Heyden ist seit 1876 Herausgeber und Mitarbeiter der Blätter für Costümkunde — die Literatur vollständig beherrscht. Es wird darum auch niemanden wundernehmen, wenn der Verfasser hie und da (z. B. Artikel Toga) in Streitfragen eingreift und so selbst dem mit der Costümgeschichte Vertrauten manches Neue bietet. Die Beschreibungen der einzelnen Bilder sind ausführlich und sehr genau. Die Literaturangaben sowol im Quellenverzeichnisse, als auch unter dem Texte und der Hinweis auf Werke, in denen die Trachten von nur localer oder vorübergehender Bedeutung abgebildet sind, welche in das Handbuch nicht aufgenommen sind, erlauben es dem Leser, auf einem speciellen Gebiete, für das sein Interesse rege geworden ist, bequem weitere Kenntnisse sich zu verschaffen. Die zahlreich eingestreuten Notizen geschichtlicher Art gewähren häufig einen lehrreichen Einblick in die Intimitäten weltgeschichtlicher Gestalten, die in den üblichen Schulbüchern voll Pathos über die Bühne schreiten (vergl. z. B. die Bemerkung S. 231 über General Hahn oder die S. 233 über Napoleon); lehrreich sind auch die Citate aus alten Kleiderordnungen oder die costümgeschichtlichen Notizen aus alten Chronisten, die in die Darstellung verflochten sind (z. B. die recht charakteristischen Stellen S. 41 oder S. 102 ff.). Das Sachregister (S. 257—262) ermöglicht, die Entwickelung eines Kleidungsstückes, einer Haartracht (z. B. der Perücke, des Bartes), eines Schmuckgegenstandes von seinem ersten Auftreten durch alle Formen hindurch bis zur Gegenwart zu verfolgen, indem es bei dem Namen jedes Objectes die Seiten des Buches nennt, auf denen es behandelt ist. Erwähnt sei noch, dass Heyden auch die Geschichte der Bewaffnung und zwar als eigenen Abschnitt bei dem betreffenden Volke oder Jahrhundert, die Geschichte der geistlichen Tracht aber als Anhang behandelt. Zum Schlusse möge es uns gestattet sein, ein paar Wünsche auszusprechen, die bei einer nächsten Auflage Beachtung finden mögen. Die Tracht der Babylonier-Assyrier sollte doch etwas eingehender und mit Zuhilfenahme eines Bildes beschrieben werden. Zu wiederholtenmalen fehlt im Texte der Hinweis auf die Abbildung (z. B. Figur 12, 17 etc.), sodass man sich aus dem „Verzeichnis der Abbildungen“ (S. VIII ff.) Aufklärung über das Bild holen muss. Zweimal kommt dasselbe Bild vor (S. 116 und S. 132), ein Hinweis auf die S. 116 würde darum bei S. 132 genügen. Dagegen würde es sich empfehlen, der Beschreibung der Costüme, wie z. B. der der Schotten oder der Incroyables und der Merveilleusen zur besseren Veranschaulichung ein Bild beizufügen. W.

Verantwortl. Redacteur Dr. Friedrich Dittes. Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

Über Ideen.

Von Director *A. Goerth-Insterburg.*

Der Begriff „Idee“ wird heutzutage selbst in den bedeutendsten wissenschaftlichen Werken in so verschiedenartiger und oft so unklarer Weise gebraucht, dass man sich nicht selten genöthigt sieht, den Schriftsteller um eine besondere Aufklärung zu bitten. In den Werken der Geschichtsschreibung und namentlich in den Literaturgeschichten und Erläuterungen zu dichterischen Kunstwerken wird mit diesem Begriff ein so heilloses Spiel, ja ein solcher Unfug getrieben, dass jeder wissenschaftlich gebildete denkende Mensch, insonderheit jeder Lehrer, der in diesen Wissenschaften an den Oberclassen höherer Lehranstalten zu unterrichten hat, wol die Forderung stellen darf, man möge in diesem hochwichtigen Punkte endlich zur Klarheit kommen. Da diese Klarheit zugleich geeignet ist, auf andere wichtige Gebiete ein helles Licht zu werfen, so habe ich es unternommen, hier allen Lehrern meine Untersuchungen vorzulegen.

Der Begriff Idee (Bild, Gedankenbild, Vorstellung) hat seinen Ursprung in der Philosophie von Plato, in dessen Ideenlehre. Nach ihm ist die Idee das Object des Begriffs. Sie geht auf das Allgemeine, wird als ein raum- und zeitloses Urbild der Individuen vorgestellt. Gegenüber der wechselvollen Welt der Erscheinungen gibt es eine dem Wechsel nicht unterworfene Welt der Ideen. „Werden die Individuen, welche miteinander das gleiche Wesen theilen, oder derselben Classe angehören (also beispielsweise alle einzelnen Menschen) befreit gedacht von den Schranken des Raumes und der Zeit, von der Materialität und den individuellen Mängeln, und so auf eine Einheit zurückgeführt, welche der Grund ihres Daseins sei, so ist diese (objectivreale, nicht blos von uns durch Abstraction gedachte) Einheit die Platonische Idee.“ Die Idee ist das Urbild, die Einzelwesen sind die Abbilder. Jedes Einzelwesen lebt mit der Idee in Gemeinschaft; sie ist ihm in gewissem Sinne gegenwärtig. Die höchste Idee, die Idee des Guten, wird als wirkende Ursache betrachtet, die den Individuen

Dasein und Wesen verleiht. In ähnlicher Weise hat alles Schöne auf Erden Theil an der (objectiv-realen) Idee des Schönen.

Diese geistvolle Lehre erfuhr im Laufe der Zeit mannigfache Umänderung. Für die Scholastiker des Mittelalters galten die Ideen als die „reinen Formen"*), als die „vollkommenen Urbilder" aller Wesen, die nach derselben aus dem Willen Gottes hervorgegangen seien.

Eine wesentliche Veränderung erfuhr der Begriff „Idee" durch unseren großen Kant. „Ich verstehe unter der Idee", sagt er (Kritik der reinen Vernunft), „einen nothwendigen Vernunftbegriff, dem kein congruirender Gegenstand in den Sinnen gegeben werden kann." „Der objective Gebrauch der reinen Vernunftbegriffe ist stets transcendent, indessen dass der von den reinen Verstandesbegriffen seiner Natur nach stets immanent sein muss, indem er sich blos auf mögliche Erfahrung einschränkt." „Diese transcendentalen Ideen (z. B. die drei Ideen Gott, Freiheit, Unsterblichkeit, mit denen es die Metaphysik zu thun hat) sind nicht willkürlich erdichtet, sondern durch die Natur der Vernunft selbst aufgegeben. Sie übersteigen die Grenze aller Erfahrung, in welcher niemals ein Gegenstand vorkommen kann, der ihnen adäquat wäre; sie bestimmen den Verstandesgebrauch im Ganzen der gesammten Erfahrung nach Principien." „Wer die Begriffe der Tugend aus Erfahrung schöpfen wollte, der würde aus der Tugend ein nach Zeit und Umständen wandelbares, zu keiner Regel brauchbares, zweideutiges Unding machen. Dagegen wird ein jeder inne, dass, wenn ihm jemand als Muster der Tugend vorgestellt wird, er doch immer das wahre Original blos in seinem eigenen Kopfe habe, womit er dieses angebliche Muster vergleicht und es blos danach schätzt. Dieses ist aber die Idee der Tugend, in Ansehung derer alle möglichen Gegenstände der Erfahrung zwar als Beispiele, aber nicht als Urbilder Dienste thun. Dass niemals ein Mensch demjenigen adäquat handeln werde, was die reine Idee der Tugend enthält, beweist aber gar nicht etwas Chimärisches in diesem Gedanken; denn es ist gleichwol alles Urtheil über den moralischen Wert oder Unwert nur vermittelst dieser Idee möglich."

Diese klare Darstellung des Begriffs „Idee" ist durch Kants Nachfolger, namentlich durch Hegel wiederum verändert und dadurch

---

*) Aber in den heitern Regionen,
Wo die reinen Formen wohnen,
Rauscht des Jammers trüber Sturm nicht mehr.
Schiller: Das Ideal und das Leben.

unklar gemacht worden. Hegel, dessen Philosophie den größten Einfluss, namentlich auch auf die Ästhetik ausgeübt hat, ist wieder auf Plato zurückgegangen. Die Idee ist nach ihm „die Einheit des Begriffs und seiner Realität, die an sich seiende Einheit des Subjectiven und Objectiven als für sich seiend gesetzt.“ „Die absolute Idee ist die reine Form des Begriffs, die ihren Inhalt als sich selbst anschaut, die sich wissende Wahrheit, die absolute und alle Wahrheit, die sich selbst denkende Idee als denkende oder logische Idee.“ „Die Idee als Sein oder die seiende Idee ist die Natur.“ „Der Geist ist das Beisichsein der Idee, oder die Idee, die aus ihrem Anderssein in sich zurückkehrt. Seine Momente sind: der subjective, der objective und der absolute Geist.“ „Der absolute Geist, oder die Religion im weiteren Sinne als die Einheit des subjectiven und objectiven Geistes realisirt sich in der objectiven Form der Anschauung oder des unmittelbaren sinnlichen Wissens als Kunst, in der subjectiven Form des Gefühls in der Vorstellung als Religion im engeren Sinne; endlich in der subjectiv-objectiven Form des reinen Denkens als Philosophie.“ „Das Schöne ist das Absolute in sinnlicher Existenz, die Wirklichkeit der Idee in der Form begrenzter Erscheinung. Auf dem Verhältnis der Idee zu dem Stoff beruht der Unterschied der symbolischen, classischen und romanischen Kunst.“

Diese Hegelsche Philosophie hat Fr. Th. Vischer seiner berühmten Ästhetik zugrunde gelegt. „Die absolute Idee“, sagt er, „kann auf keinem einzelnen Punkte zur vollen Erscheinung kommen; sie verwirklicht sich im endlosen Laufe der Zeit im Process der Bewegung. Desgleichen die einzelne Idee, deren Wirklichkeit nur durch den Gedanken gefasst werden kann, an den sie zunächst in Form der Anschauung treten muss. Dadurch erzeugt sich der Schein, dass eine bestimmte Idee, und dadurch ein Einzelnes die absolute Idee ausdrücken kann. Dieser inhaltsvolle Schein oder die Erscheinung ist das Schöne.“

Fr. Th. Vischer sagt ferner: „Die Idee ist streng zu scheiden vom abstracten Begriff. Die Idee ist der Inbegriff des wahren Wesens, gedacht als wirklich ausgeführt.“ Dadurch weicht er wesentlich von Hegel ab. Und er fügt hinzu: „Ideen sind die großen bewegenden sittlichen Mächte des Lebens.“*) Dadurch

*) Dies Wort hat mich zuerst darauf geführt, meine Ansicht des Begriffs Idee zu klären und die so gewonnenen Erkenntnisse für die Beurtheilung von Kunstwerken zu verwerten.

nähert er sich wieder der Auffassung von Kant, und dieselbe kommt seinem Werke wesentlich zugute.

Nachdem ich so die hauptsächlichen Auffassungen des Begriffs „Idee" klar gemacht habe, sei es mir vergönnt, meine eigene darzulegen.

In der Sprache des alltäglichen Lebens versteht man unter Idee einen Einfall, oder Vorsatz, oder Plan in Bezug auf ein Werk, das man schaffen will. Dieser Gebrauch des Wortes Idee erinnert an den philosophischen insofern, als jeder, der solch eine Idee fasst, sich von dem Werke, das er auszuführen gedenkt, im Geiste ein mehr oder weniger vollständiges Bild desselben entwirft, sich dasselbe „als in der Objectivität völlig durchgeführt denkt." Wer die Idee fasst, ein Haus zu bauen, macht sich nach dem ersten Einfall oder Vorsatz im Geiste ein Bild von dem Zwecke, der Größe, der inneren Einrichtung dieses Werkes. Wenn der Baumeister, dem er die Ausführung übergibt, seine Zufriedenheit erlangen will, so muss er auf diese Idee (oder diese Ideen) genau eingehen, oder den Auftraggeber durch schlagende Gründe nöthigen, davon abzustehen resp. sich in Veränderungen zu fügen.

In derselben Weise gebraucht man den Begriff Idee, wenn es sich um einzelne oder zusammenhängende Thätigkeiten handelt; so fasst man die Idee, einen Spaziergang, eine Reise zu unternehmen, für sich oder seine Kinder einen Stand und Beruf zu wählen, sich in Geschäfte einzulassen, die besonderen Gewinn abzuwerfen versprechen. Auch gebraucht man diesen Begriff bei genialen Einfällen oder Eingebungen, die zu großen Erfindungen oder Entdeckungen geführt haben. Man sagt: James Watt wurde schon als Knabe von der Idee geleitet, den Dampf als bewegende Kraft bei Maschinen zu verwenden; Christoph Columbus wurde durch die Idee, Ostindien durch eine Reise nach Westen hin aufzufinden, der Entdecker von Amerika. In der Kunst spricht man davon, dass durch die Idee, die alten Meisterwerke der Griechen und Römer zu studiren, die Baukunst, Malerei, Plastik und Dichtkunst in Europa einen großartigen Aufschwung genommen habe. (Renaissancekunst.)

Man sieht, dass der ursprünglich philosophische Gebrauch des Begriffs Idee sich dermaßen abgeschliffen hat, dass er in der Sprache des alltäglichen Lebens für jeden beliebigen Vorstellungsinhalt gesetzt wird.

Indessen ist ein Umstand zu beachten. Bei den vorhin angeführten Arten des Gebrauchs haben die Menschen bei diesen Vorstellungen nur ihr eigenes, ihr persönliches Interesse, im

weitesten Sinne nur ihre Glückseligkeit im Auge. Selbst bei den Ideen, die zu großen Erfindungen oder Entdeckungen auf den Gebieten der Wissenschaften und Künste geführt haben, sind die genialen Köpfe nie durch den Hinblick auf die gesammte Menschheit geleitet worden. Ihre Ideen zeigen sich nur jenen rein persönlichen gegenüber von größerer Tragweite; sind von anderen genialen Menschen mit Freuden begrüßt und weiter ausgebildet worden.

Dagegen spricht man von Ideen, die von Millionen Menschen, von einem Theile der gesammten europäischen Bevölkerung als wahr anerkannt und bis zur Aufopferung des eigenen Glückes, ja des Lebens selbst vertheidigt worden sind. Zu solchen Ideen rechnet man die der Glaubens- und Gewissensfreiheit, die der Menschenrechte. In diesen Fällen muss der Begriff Idee eine besondere, von der oben angeführten wesentlich verschiedene Deutung haben.

Dass ich's kurz sage: In dieser Bedeutung sind Ideen **kategorische Imperative der drei grossen im Menschenleben waltenden Mächte der Religion, Sittlichkeit und Schönheit,** oder, wie man auch zu sagen pflegt, des Großen, Guten und Schönen. Sie treten allen Menschen mit dem unbedingt zwingenden **„Du sollst!“** entgegen. Diesen kategorischen Imperativ fühlt jeder, der die Idee ausspricht oder als wahr anerkennt, für sich als **Pflicht** und fordert dieselbe von allen seinen Mitbürgern, ja von allen Menschen ohne Unterschied.

Der Begriff „kategorischer Imperativ“ ist bekanntlich durch unseren großen Kant in seiner „Grundlegung zur Metaphysik der Sitten“ klar erörtert worden. „Der kategorische Imperativ — im Gegensatz zu den hypothetischen, technischen, pragmatischen — ist derjenige, welcher eine Handlung als für sich selbst ohne Beziehung auf einen anderen Zweck (z. B. den der eigenen Wolfahrt, Glückseligkeit) als objectiv nothwendig vorstellt.“ Auf die Frage: „Wie ist ein kategorischer Imperativ möglich?“ antwortet der große Weise: „Diese Frage kann zwar soweit beantwortet werden, als man die einzige Voraussetzung angeben kann, unter der er allein möglich ist, nämlich die Idee der Freiheit: ingleichen als man die Nothwendigkeit dieser Voraussetzung einsehen kann, welches zum praktischen Gebrauche der Vernunft, d. h. zur Überzeugung von der Giltigkeit dieses Imperativs, mithin auch des sittlichen Gesetzes — sowie des religiösen und ästhetischen — hinreichend ist; aber wie diese Voraussetzung selbst möglich sei, lässt sich durch keine menschliche Vernunft jemals einsehen.“ Zum Schlusse seines

Werkchens sagt er: „Und so begreifen wir zwar nicht die praktische unbedingte Nothwendigkeit des moralischen Imperativs, wir begreifen aber doch seine Unbegreiflichkeit, welches alles ist, was billigermaßen von einer Philosophie, die bis zur Grenze der menschlichen Vernunft nach Principien strebt, gefordert werden kann.“

Diese kategorischen Imperative der Religion, Sittlichkeit und Schönheit, mögen wir immerhin das Entstehen derselben uns nicht erklären können, sind, wie Fr. Th. Vischer richtig sagt, „die großen bewegenden geistigen Mächte des Lebens.“ Auf ihnen beruht im wesentlichen der Unterschied zwischen dem menschlichen und dem thierischen Denken und Handeln. Ihre Wahrheit und die daraus entspringende Verpflichtung wird von allen Menschen, selbst von denen anerkannt, die scheinbar von solchen Pflichten nichts wissen wollen. Mit Recht sagt Kant: „Es ist niemand, selbst der ärgste Bösewicht, wenn er nur sonst Vernunft zu brauchen gewohnt ist, der nicht, wenn man ihm Beispiele der Redlichkeit in Absichten, der Standhaftigkeit in Befolgung guter Maximen, der Theilnehmung und des allgemeinen Wolwollens (und noch dazu mit großen Aufopferungen von Vortheilen und Gemächlichkeit verbunden) vorlegt, nicht wünscht, dass er auch so gesinnt sein möchte.“

Diese Ideen (kategorische Imperative der Religion, Sittlichkeit und Schönheit) werden vom ganzen Menschengeschlechte in seinem Streben nach echt menschlicher Vollkommenheit („Gottähnlichkeit“) durch gemeinsame geistige Arbeit erzeugt.*) Die Kraft, dieselben hervorzubringen, hat Gott allen Menschen als ihr eigenstes Merkmal mitgegeben. Bei Thieren haben die sorgfältigsten Forscher nur ganz geringe Regungen einer solchen Kraft entdeckt, oder zu entdecken geglaubt. Thiere handeln nach praktischen Ideen; aber nie nach kategorischen Imperativen, die wir als religiöse, sittliche oder schöne bezeichnen dürften.**)

In der Kraft, solche Ideen zu erzeugen, danach zu handeln und für sie einzustehen, besitzt jedes Volk einen Maßstab für seine Gesundheit und geistige Blüte.

Die treibende Macht, aus der dies Streben nach Erzeugung neuer

---

*) Ich bitte meine Leser, von hier ab nur diesen Begriff von dem Wesen einer Idee festzuhalten, von jenen oben erwähnten praktischen Ideen abzusehen.

**) Wer eine neue Idee der Art ausspricht, vernimmt gleichsam eine Stimme, die ihm dieselbe mit der Forderung: „Also soll es sein!“ zuruft. (Daher das Wort der alten Propheten: „Gott sprach zu mir: Thu also!“) Darum darf man diese Thätigkeit der Seele mit Fug und Recht als Vernunftthätigkeit bezeichnen

Ideen, neuer kategorischer Imperative, sowie das Handeln danach hervorgeht, ist die **Liebe,** speciell die Liebe zu Religion, Sittlichkeit und Schönheit. Man pflegt dies Grundgefühl zum Unterschiede von der sinnlichen oder Geschlechterliebe als **ideale Liebe** zu bezeichnen. Sie ist unzertrennlich verbunden mit der Abneigung gegen falsche Imperative, die sich bis zum schmerzhaften Widerwillen (Trauer, Grausen) steigern kann.*) Diese ideale Liebe ist nicht kalte Achtung, sondern ein interesseloses Wolgefallen, eine innere Wärme für Religion, Sittlichkeit und Schönheit und kann sich bis zur Begeisterung steigern. Sie hängt mit der Achtung vor den Gesetzen (religiösen, sittlichen oder Schönheitsgesetzen) innig zusammen; denn diese Achtung kann sich bei rechter idealer Liebe so steigern, dass jene zu Gesetzen erhobenen kategorischen Imperative als heilig gelten; aber sie ist durchaus nicht mit Achtung vor dem Gesetz als identisch aufzufassen, weil in diesem letztgenannten Gefühl keine treibende Kraft liegt.

Diese ideale Liebe zeigt sich bei kleineren Kindern in so geringem Maße, dass nur das scharfe Auge eines sehr sorgsamen und gebildeten Erziehers leise Spuren davon entdecken kann. Aber sie muss vorhanden sein; sonst könnte sie sich nicht entwickeln und oft schon im Jünglings- und Jungfrauenalter in rührender und erhebender Schönheit und Kraft hervortreten. Diese ideale Liebe hängt nicht ab von großen Geistesgaben oder gehobener Bildung, denn man findet sie gar oft bei den einfachsten und wenig gebildeten Leuten in solch einer Reinheit und Stärke, dass der klar schauende Menschenfreund dadurch innig erfreut und erhoben wird. Diese einfachen Naturen wissen nicht, dass sie solch eine ideale Liebesfülle besitzen; vermögen nicht, die kategorischen Imperative, durch die sie geleitet werden, in Worte zu kleiden: aber ihr Denken, Reden und Handeln gibt davon ein untrügliches Zeugnis.

„Was kein Verstand der Verständigen sieht,
Das übet in Einfalt ein kindlich Gemüth.“

Wie bereits gesagt worden, erzeugt das Menschengeschlecht, getrieben von dieser idealen Liebe, jahraus jahrein in gemeinsamer geistiger Arbeit neue Ideen, neue kategorische Imperative. Sobald dieselben in Gedanken, in Worte gekleidet werden, treten sie in Gesprächen, Reden oder Schriften in der Form von **Meinungen** hervor,

*) Diese ideale Liebe kann sich nie bis zum Hass steigern. Hass richtet sich nur auf Personen und hängt mit der sinnlichen oder Geschlechtsliebe zusammen.



durch die entweder eine neue, für alle als unbedingt pflichtmäßige Forderung aufgestellt, oder eine bestehende als falsch verurtheilt wird. Jeder, der solch eine Meinung äußert, wirft sich damit zum Gesetzgeber in Religion, Sittlichkeit oder Schönheit für alle Menschen auf. Es ist aber nicht zu behaupten, dass derjenige, welcher solch eine neue Idee, eine Meinung in der Form eines kategorischen Imperativs aufstellt, dieselbe lediglich aus seinem Geiste erzeugt habe. Der Ursprung von Ideen ist stets dunkel wie die göttliche Macht, welche ihr Entstehen leitet. Dies gilt namentlich von den bedeutenderen Ideen, die das Menschengeschlecht gewaltig bewegen und erst nach langen, schweren Kämpfen als wahr anerkannt werden, z. B. von denen, die man in Begriffen ausgedrückt als die Ideen der Glaubens- und Gewissensfreiheit, der Menschenrechte, der Toleranz, der Volks-Souveränität zu bezeichnen pflegt. Diese Ideen — es sei mir gestattet, sie Sammelideen zu nennen — zerfallen in Hunderte von einzelnen kategorischen Imperativen. Es ist durchaus falsch, die Erzeugung der letzteren allein großen Denkern oder mindestens bedeutenden Menschen zuzuschreiben, oder doch solchen, die als Hauptvertreter jener Sammelideen aufgetreten sind. Weder Luther als Hauptkämpfer für die Idee der Glaubens- und Gewissensfreiheit, noch J. J. Rousseau als Verfechter der Idee der Volks-Souveränität, noch Lessing als treuester und genialster Kämpfer für die Idee der Toleranz haben alle die einzelnen Ideen, die kategorischen Imperative, die sie aussprachen, allein aus ihrem Geiste erzeugt. Es zeigt sich dabei gar oft, dass Gott gerade in dem scheinbar Schwachen mächtig ist. Diese großen Ideen sind dem Lichte der Sonne zu vergleichen. Sie kündet sich zuerst als leichte Dämmerung an, bis sie zuletzt strahlend in Glanz und Herrlichkeit hervorgeht aus der Nacht und die Nebel umher siegreich zerstreut. Die einzelnen kategorischen Imperative, die vorbereitenden Ideen der Reformation haben sich bereits mehrere Jahrhunderte vor Luther deutlich genug angekündigt und ihre Bekenner auf den Scheiterhaufen gebracht.

Neue bedeutende segensreiche Ideen bleiben oft lange Zeit verborgen. Wenn sie dann endlich mit Kraft hervortreten, so tragen die Reden, die Schriften, die Thaten der Zeit ihr Gepräge. Die großen Geister, die „Genies“ haben nur die besondere Begabung, alle diese zerstreuten Strahlen des neuen geistigen Lichtes in ihrer Seele wie in einem Brennspiegel zu sammeln und klar auszusprechen, was die an Logik arme große Menge nur dunkel zu fühlen und verworren auszudrücken vermag.

Alle Ideen treiben zu Thaten; alle bestimmen, beeinflussen, verändern die Denk- und Handlungsweise der Menschen. Darum erzeugen alle naturgemäß mindestens geistige Kämpfe, durch die das Leben in beständigem Fluss erhalten wird. Das Bestehende, Althergebrachte mit seinen veralteten Ideen und den daraus hervorgegangen oft unheilvollen Einrichtungen kämpft mit der neuen treibenden Macht um seine Existenz. Je größer und folgenschwerer die neue Idee, desto mächtiger dieses Ringen. Es ist in seiner Höhe ein Kampf um die heiligsten Güter des Lebens. Die größten Ideen haben die Welt stets in zwei große Heerlager getheilt, und die Geschichte weist nach, dass bei solchen Kämpfen die Parteien Ströme von Blut vergossen und sich ob solcher Ideen bis zur Vernichtung bekämpft haben. „Meinungen sind stärker als Kriegsheere.“ Freilich entstammen Ideen aus der idealen Liebe, die keinen Hass kennt; aber wenn sie zur Geltung kommen sollen, so müssen sie eine Macht werden, und bei dem Streben danach werden nur zu oft die niedrigsten Leidenschaften entfesselt. Rein und edel kann das menschliche Streben sein; sehr selten ist's die menschliche That.

Alle großen Ideen erzeugen naturgemäß Begeisterung; die gewaltigsten haben stets in ihrem Gefolge den sittlichen Heldenmuth, das echte Märtyrerthum. Kleinere und unklare Ideen, wie sie in dem alltäglichen bürgerlichen Kleinleben auftreten, erzeugen die wunderlichen Thaten der Menschen, die „Stürme im Glase Wasser“. Aus solchen Kämpfen ringt sich im Laufe der Jahrhunderte langsam die Wahrheit hervor, jene große göttliche Macht, vor deren versöhnendem hehren Glanze sich alle Parteien beugen. Wie gering auch ihr Fortschritt sei, wir glauben, dass sie sich zu immer größerer Stärke entwickeln und in sittlicher und religiöser Hinsicht „das Reich Gottes auf Erden“ herbeiführen werde.

Wenn die Kämpfe um Ideen zum Stillstande gekommen sind, so werden aus diesen kategorischen Imperativen Gebote oder Gesetze, nach denen wenigstens ein Theil der Menschheit handelt. Die ältesten unter ihnen, die sich bereits in grauer Vorzeit gebildet haben, sowie die, welche Christus ausgesprochen hat, gelten wenigstens dem überwiegenden Theil der Menschheit als heilig: es sind die heiligen zehn und Christi Gebote. Um andere Ideen wird noch lange gekämpft werden müssen, bis man sie als heilige Gebote betrachtet. Wie wenig Menschen betrachten die Idee der Toleranz als ein sittliches Gesetz! Die sittlichen Ideen zerfallen in einfach sittliche, die das Verhältnis der Menschen zu einander betreffen; in sociale,

die „der Menschenrechte“, bei denen der Stand dem Stande gegenüber ins Auge gefasst wird; und in politische, bei denen es sich um das Verhältnis des Bürgers zum Staate und dessen Herrscher handelt. Wie schwach ist gegenwärtig noch die Macht der politisch-sittlichen Idee: Du sollst deine Meinung frei bekennen und mit Gut und Blut, selbst unter Verfolgungen, dafür treu einstehen!

Alle diese Ideen spielen eine Hauptrolle bei der Erziehung des Menschengeschlechtes. Darum werden sie den Kindern von frühester Jugend an unablässig in der Form von Geboten und Verboten zugerufen und eingeprägt. Jeder Mensch lernt sie kennen durch bewusste oder unbewusste Einwirkung seiner Eltern und Erzieher, durch die verschiedensten Personen seiner Umgebung, sowie durch die Thaten des öffentlichen Lebens, ferner durch die Lectüre und später durch das Studium von Werken, die das Gepräge solcher Ideen tragen.

Einzelne Ideen, namentlich die einfacheren, die man zum Leben wie gangbare Münzen beim Handelsverkehr braucht, erstarren zu Sitten und Gebräuchen. Sie erstarren in einer Weise, dass die meisten Menschen, welche diese Sitten und Gebräuche pünktlich befolgen, von den denselben zugrunde liegenden religiösen, sittlichen oder Schönheitsideen gar keine Ahnung haben. Man denke an die auf Schönheitsideen beruhenden Sitten des Umgangs, das Grüßen, die Haltung bei Tische, die Mode. Dies Erstarren von Ideen bringt oft großen Nachtheil, namentlich dann, wenn solche Sitten und Gebräuche im Laufe der Zeit mit einem Schein von Heiligkeit umgeben worden sind und wie die heiligsten Gebote verehrt werden. In eine Abänderung oder Neuerung fügt sich die große Menge sehr schwer, selbst bei der Erkenntnis, dass eine Reformation nöthig sei. Die wunderbare Kraft unseres großen Luther zeigt sich auch in dem Umstande, dass er es verstand, dem durch die Jahrhunderte geheiligten Gottesdienste der katholischen Kirche eine neue Form zu geben, die sogleich allgemeinen Anklang fand und wie die alte mit Verehrung aufgenommen wurde.

Bisher haben wir nur Ideen betrachtet, die rein aus der idealen Liebe, d. h. der interesselosen Wärme für Religion, Sittlichkeit und Schönheit stammen. Sie treten als kategorische Imperative größtentheils in scharfen Gegensatz zu den praktischen oder pragmatischen Imperativen der sinnlichen Neigungen, des Strebens nach Behaglichkeit, Wolleben, irdischer Glückseligkeit, das aus der Selbstliebe entspringt. Wie die Liebe zum Wolleben muss uns ja auch die ideale Liebe eingeboren sein, denn sonst könnte sie sich nicht entwickeln.

Aber jene ist kräftiger, zeigt sich namentlich in der ersten Jugendzeit in besonderer Stärke und bildet sich infolge des mit der Befriedigung verbundenen sinnlichen Lustgefühls (oder Unlustgefühls bei Versagung jener Befriedigung) zu einer solchen Macht aus, dass sie zur Leidenschaft werden kann und die Forderungen der idealen Liebe fast gänzlich erstickt. Die sinnliche Liebe, die Selbstliebe, ist selbst bei den edel angelegten Naturen so stark, dass alle Imperative der idealen Liebe anfangs einen Zwang ausüben, der erst durch lange und sorgsame Übung und Gewöhnung überwunden werden muss. Man nennt ja deshalb Tugend die durch Gewohnheit erlangte Übung im Handeln nach guten Grundsätzen, infolge deren das Sittengesetz in der Seele zum Naturgesetz geworden ist, also dass der Tugendhafte nicht anders als gut handeln kann. Mit Recht legt darum Kant Hauptgewicht auf die gegen unsere sinnliche Neigung erworbene Tugend, im Gegensatz zur Temperamentstugend, bei der uns das Gute infolge einer eingeborenen, den idealen Geboten entgegenkommenden Neigung eine gewisse sinnliche Lust bereitet, mindestens gar nicht schwer fällt.

Es gibt jedoch unter den Grundtrieben der menschlichen Seele drei Arten von Liebe, die sich der oben besprochenen idealen nähern, oft mit ihr identisch zu sein scheinen: die Geschlechterliebe (Liebe der Brautleute zu einander und Liebe der Eltern zu ihren Kindern, namentlich die Mutterliebe), die mystische religiöse Liebe oder der mystische Glaube und endlich die Liebe zur Wissenschaft oder zur Kunst.

Jede dieser Arten von Liebe erzeugt Ideen, die zwar nicht als kategorische Imperative (im Sinne von Kant) aufgefasst werden dürfen, aber doch Imperative sind, die sich von denen, welche der gewöhnliche Naturtrieb zur Selbsterhaltung erzeugt — zu essen, zu trinken, unser Leben zu schützen, uns Vergnügen aller Art zu bereiten — wesentlich unterscheiden.

Betrachten wir zunächst die Idee der Geschlechterliebe. Diese Liebe ist nach dem Ausspruche eines Naturforschers „ein Kunstgriff der Natur zur Erhaltung der Gattung.“ Aber sie ist bei uns Menschen anderer Art als bei den Thieren. Sie richtet sich bei uns in Bezug auf ihren Wert genau nach dem sittlichen Werte unseres Wesens, also genau nach der durch die Erziehung erworbenen sittlichen Gefühlsgrundlage. Daraus entstehen bei dem späteren ehelichen Zusammenleben, wenn der beseligende Rausch der Liebesleidenschaft verflogen ist, die herrlichen Imperative der Treue

der hingebenden, uneigennützigen Aufopferung für das Wol der geliebten Person und der in der Ehe erzeugten Kinder, der Rücksicht, die nach dem Dichterworte die „Blüte edelsten Gemüthes" ist. Es sind dies Imperative, die mit den kategorischen der Sittlichkeit vollständig zusammenfallen, wenngleich der Grundtrieb dazu nicht allein die ideale Liebe, sondern in erster Linie die Geschlechterliebe ist.

Aber diese Geschlechterliebe hat auch ihre eigenen Imperative, und dieselben können oft mit den kategorischen der Sittlichkeit und selbst der Religion in argen Conflict kommen. Die Geschlechterliebe, mag sie noch so schön auftreten, ist und bleibt ein unerklärlicher Naturzwang. Bei der rechten Liebe — denn nur von einer solchen kann hier, wo es sich um Ideen handelt, die Rede sein — sagt jeder der Liebenden, um mit dem Dichter zu reden:

„Ich liebe dich, weil ich dich lieben muss;
Ich liebe dich nach einem Himmelsschluss."

Diese Liebe fordert unbedingt Gegenliebe, ist also eigennütziger Art, ist nicht wie die ideale ein „interesseloses Wolgefallen". Von ihr darf man im Hinblick auf das liebende Verlangen nach Vereinigung das Bibelwort anführen: „Wenn ich nur dich habe, so frage ich nichts nach Himmel und Erde; wenn mir gleich Leib und Seele verschmachten, so bist du doch allezeit meines Herzens Trost und mein Theil." Bei dem Manne stammen diese der Geschlechterliebe eigenen Imperative aus gröberer Sinnlichkeit; darum verliert sich bei ihm nach der Vereinigung der Freudenrausch sehr bald und macht — bei edeln Naturen — einer durch sittliche Wärme und deren kategorische Imperative geregelten Freundschaft Platz. Beim edeln Weibe sind diese Imperative anderer Art. Ihre Liebe ist feiner und tiefer als die des Mannes, ist viel weniger durch das sinnliche Wolgefallen an äußerer, körperlicher Schönheit zu erregen. Hat sie einem Manne ihre volle Liebe zugewandt, so hängt sie an ihm ihr Lebenlang mit Treue und Aufopferung fest und wird in diesem Gefühl oft selbst bei arger Täuschung nicht beirrt. Für den geliebten Mann erträgt das Weib alles, hofft alles, duldet alles, glaubt alles, wird nie müde, selbst das Schwerste zu übernehmen, zu leiden, zu darben, ihre Gesundheit zu opfern, sich bis zur Vernichtung aufzureiben. Sie erträgt des Mannes Launen, seine Wunderlichkeiten, selbst Roheiten, übersieht arge Fehler, selbst Verbrechen. Sie beherrscht sich, entzieht sich selbst Freuden, um ihm einen Genuss zu bereiten, ist unermüdlich thätig, für seine Behaglichkeit, sein Glück und seine Freude zu sorgen. Sie ist glückselig, wenn der geliebte Mann gelobt oder gar

gefeiert wird, theilt seine Kränkungen, regt sich über feindselige Angriffe viel ärger auf als er selbst, nimmt überall unbedingt für ihn Partei, ganz gleich, ob er recht oder unrecht gehandelt hat, schwört auf seine Worte, seine Grundsätze, lebt und webt nur in ihm. Die meisten der Imperative, die ihr solch ein Handeln eingeben, fallen zwar mit den kategorischen der Sittlichkeit zusammen; aber viele sind vom sittlichen Standpunkte aus mindestens als bedenklich zu bezeichnen. Danach fragt das echte edle Weib aber gar nicht. Ihr Thun wird geregelt durch die elementare Macht der echten Geschlechterliebe, und diese Macht schwindet bei ihr nimmer, so dass Frauen ihren Männern gegenüber noch in späteren Jahren glücklicher Ehe die ganze Schönheit ihrer bräutlichen Liebe zeigen können. Bei ihr findet nie, wie bei dem Manne, ein Kampf zwischen dieser Neigung und der sittlichen Pflicht statt. Wo solch ein Kampf sich zeigt, ist's mit der Reinheit und Schönheit ihrer Liebe vorbei. Einen sittlichen Kampf mag sie, ohne inneren Schaden zu leiden, auf anderen Gebieten bestehen, nie in Bezug auf ihre eheliche Liebe. Aus diesem Grunde ist's auch erklärlich, dass ein Weib Vater und Mutter verlassen und mit dem geliebten Manne eine „wilde Ehe" eingehen kann, ohne in ihrem Innern, ihrem Gemüthsleben durch diese Verletzung sittlicher und religiöser Gebote und der für Frauen so gewaltigen Macht der Sitte eine zu tief gehende, ihre Ruhe und ihr Glück vernichtende Störung zu erfahren. Es kommt dabei lediglich auf die Persönlichkeit des geliebten Mannes und die Stärke ihrer Liebe an.

Dieselben Imperative treten bei dem Weibe in noch erhöhterem Maße bei der Liebe zu ihren Kindern, bei der echten Mutterliebe hervor. Der Gegensatz derselben zu den kategorischen der Sittlichkeit ist oft ein viel ärgerer als der vorhin geschilderte. Die elementare Macht der Mutterliebe achtet namentlich in Zeiten der Noth und Gefahr, sobald die Kinder bedroht werden, weder göttliche noch menschliche Gesetze.

Da wir oben festgehalten haben, dass Ideen kategorische Imperative der Religion, Sittlichkeit und Schönheit sind, so dürfen wir die Meinungen und Gesetze, die lediglich aus der Geschlechterliebe stammen, nicht Ideen im eigentlichen Sinne des Wortes nennen; höchstens mag man sie als subjective Ideen*) bezeichnen. Da diese Meinungen und

*) In der Seele der Liebenden erklingen alle diese Imperative, wie die kategorischen, mit der Forderung: „Du sollst": obgleich dieselbe dem zugrunde liegenden Naturzwange gemäß als: „Du musst!" aufzufassen ist. Diese Ideen können

Gebote aber im Leben der einzelnen Menschen eine so große Rolle spielen, sich vielfach mit den kategorischen Imperativen verbinden und auf den allgemeinen Fortschritt der Menschheit zur höchsten Vollkommenheit (Gottähnlichkeit) immerhin einen nicht unbedeutenden Einfluss ausgeübt haben, so war es bei unserm Thema geboten, auch dies Gebiet zu erörtern.

Dasselbe gilt für das Gebiet der mystischen religiösen Liebe oder des mystischen Glaubens.

Dem Anscheine nach gehört diese Liebe zu der idealen, die sich als innere Wärme für Religion und religiöses Leben zeigt und die religiösen Ideen und wahrhaft frommen Thaten der Menschen hervorgebracht hat. Aber es herrscht zwischen ihr und der mystischen religiösen Liebe ein wesentlicher Unterschied.

Um die mystische religiöse Liebe recht zu verstehen, ist es nöthig, zuvor die echte ideale Liebe zur Religion, aus der die uns alle bindenden kategorischen Imperative entspringen, näher zu beleuchten. Hierbei kann nicht die Gesammtheit von Dogmen, Gebräuchen, Einrichtungen und Vorstellungen in Betracht kommen, die man (objectiv) als Religion zu bezeichnen pflegt, sondern nur die echte Frömmigkeit, auch Gottesfurcht, oder fromme Gesinnung genannt.

Man hat dieselbe sehr schön als „das Heimweh des Herzens nach seiner Wahrheit“ bezeichnet. Sie zeigt sich in der That als eine tiefe Sehnsucht, als ein liebevoller Zug des Gemüthes nach dem Ewigen, Unbedingten, unbedingt Heiligen; zeigt sich in dem Streben, über das Unbefriedigende unserer irdischen Zustände, unserer Kämpfe mit uns selbst und der Welt hinauszukommen. In unsagbarem Glück, das wir weder uns noch irgend einem Menschen verdanken können, sucht das Gemüth des guten Menschen über sich einen gütigen Urheber, dem er aus vollem gerührten Herzen den Dank ausströmen könne; im tiefsten Seelenschmerz einen heiligen, allweisen Weltenlenker, dem er das volle Vertrauen schenken könne, dass alle Schicksale, die er sendet, uns zum Besten dienen, der uns das „Kreuz“ nie zu schwer machen werde; einen liebevollen Vater, dem er wie ein Kind sein Leid klagen dürfe. In der höchsten Noth richtet sich das Gemüth des geängstigten Menschen unwillkürlich nach oben, um dort „den Helfer“ zu suchen. In der Seelenangst, die ihn überkommt, wenn er

---

darum nicht objective sein, da sie nicht für alle Menschen ohne Unterschied Giltigkeit haben.

in Leidenschaft gegen seine bessere Überzeugung schwer gesündigt hat, verlangt sein Gemüth nach dem heiligen Erlöser, der ihm die verlorene Seelenruhe wiedergeben möge. Gewiss hat in den ältesten Zeiten die überwältigende Furcht vor den rohen Naturgewalten zur Religion geführt — Timor facit Deos — wol auch die Sorge um das Wol der Lieben, um das eigene unbeständige Glück; aber schon damals muss zugleich das mit der Menschennatur innig verbundene, ihr eingeborene Liebessehnen nach dem absolut Heiligen, das auf Erden nirgends zu finden ist, leise mitgewirkt haben. Der Beweis dafür liegt in dem Umstande, dass dies liebevolle Bedürfnis, Heiliges mit Ehrfurcht (kindlicher Furcht) zu umfassen, sich immer stärker ausgebildet und bei guten Menschen, so wie das höhere Liebesgefühl für echte Sittlichkeit bis zu hoher Feinheit und Stärke entwickelt hat.

Diese ideale religiöse Liebe ist bei edeln, feinen und scharfen Denkern nicht minder zu finden als bei den einfachsten guten Menschen, nimmt nur andere Formen an, zeigt sich in anderen, besonders feinen Gefühlen, die der fromme Ungebildete nicht kennt. Dieselben sind: die Ehrfurcht vor dem Walten des Weltgeistes, vor den großen und kleinen Wundern des Schöpfungsprocesses, des Werdens und Vergehens in der Natur, vor den ewigen Räthseln des Lebens, vor den Gesetzen der sittlichen Weltordnung; es sind die feineren tragischen Gefühle, das tragische Mitleid und die tragische Furcht beim opferwilligen Aufgeben des eigenen Glückes, ja des Lebens im Kampfe um das Große, Gute und Schöne; das tragische Grausen vor dem Untergange irdischer Macht und Herrlichkeit, vor dem „großen, gigantischen Schicksal, welches den Menschen erhebt, wenn es den Menschen zermalmt;“ vor den Thaten furchtbaren und zugleich gewaltigen, mit Größe gepaarten Frevelsinns. Es ist ferner die Ehrfurcht vor allem, was anderen Menschen als heilig gilt, auch wenn man selbst die äußeren Gebräuche dieser fremden Verehrung nicht theilt, ja für wunderlich zu betrachten geneigt ist.

Diese ideale Liebessehnsucht nach dem Ewigen, Unerforschlichen, unbedingt Heiligen hat allmählich zu dem Glauben an einen einigen Gott, den Schöpfer, Erhalter und Regierer der Welt geführt. Als „die Zeit erfüllet war“, und Christus lehrte, dass dieser Gott ein Gott der Liebe, ein liebender Vater aller Menschen sei, wurde seine Religion, das Christenthum, dadurch zu einer weltbezwingenden Macht.

Aber soviel und so tief man sich auch in dies absolute Heilige versenken, sich mit allen Gaben der Phantasie und des scharfen Denkens von ihm ein Bild, eine für unsere Sinne und unseren Geist

fassbare Vorstellung machen möchte: dies Bemühen ist eitel und wird ewig resultatlos bleiben, denn diese Welt, so sehr wir uns auch nach ihr sehnen, wie groß unser Ahnen sein möge, ist unserem Geiste auf ewig verschlossen, ist unerforschlich. Darum bleibt die Religion, als Frömmigkeit oder fromme Gesinnung aufgefasst, stets Gegenstand des Gefühls, nie des Wissens; der fromme Glaube ist stets subjectiver Art, fällt zusammen, ist identisch mit der frommen idealen Liebe. Da wir das Wesen der Gottheit nicht erforschen können, richten sich der Begriff und die Vorstellung von Gott bei jedem Menschen nach den Gaben, nach der Kraft der Phantasie und des Geistes, die er durch die Geburt erhalten und durch die Erziehung ausgebildet hat. „Gott", sagt Luther, „ist eine unbeschriebene Tafel; was du darauf schreibest, das hast du." Der Gott der einfachen, ungebildeten Leute ist ein anderer als der der feinen und scharfen Denker. Jenen ist Gott eine Person, ein lieber, gütiger, väterlicher Freund und Helfer, der in unzugänglichem Lichte über den Sternen thront. Sie verkehren mit ihm in ihren Sorgen und Ängsten, in Freude und Leid wie mit einem Menschen, dessen Macht unbegrenzt ist, dessen Liebe sie vollständig sicher sind. „Um die Leere zu füllen, die durch die Ohnmacht des Strebens nach wahrer Erkenntnis erzeugt wird, zeichnet der Mensch sein eignes Bild in das Dunkel mit vergrößernden Umrissen als höchste Liebe." (Fr. Th. Vischer.) Die feinen und scharfen Denker sind darüber hinausgegangen und haben andere Vorstellungen erklügelt, ohne zu besseren Resultaten gelangt zu sein. Schließlich kommt's bei ihnen allen auf das berühmte pantheistische Glaubensbekenntnis hinaus, das Goethe in seinem „Faust" entwirft:

„Wer darf ihn nennen?
Und wer bekennen:
Ich glaub' ihn!
Wer empfinden
Und sich unterwinden
Zu sagen: Ich glaub' ihn nicht?
Gefühl ist alles;
Name ist Schall und Rauch
Umnebelnd Himmelsglut."

Die Frömmigkeit eines Menschen richtet sich demgemäß **durchaus nicht** nach diesen Begriffen und Anschauungen, die er sich von Gott gemacht hat, sondern nach der Stärke der idealen Liebe, mit der er Heiliges zu umfassen vermag, zu umfassen sich bemüht. Auch der sogenannte Atheist, der nicht an den persönlichen Gott glaubt, wie ihn die einfachen Leute sich

vorstellen, wie ihn die Kirche lehrt; der den Glauben an eine Fortdauer nach dem Tode als unmöglich und damit die Lehre vom ewigen Leben als unnöthig betrachtet, kann ein durchaus frommer Mensch sein. Dies können heutzutage nur Ungebildete oder Zeloten bestreiten, bei denen geistlicher Hochmuth und Verfolgungssucht das klare Denken beeinträchtigen.

Diese ideale fromme Liebe, sich in das absolut Heilige zu versenken, dasselbe mit Ehrfurcht zu umfassen, zur treibenden Macht seines Lebens zu machen, ist allen Menschen in höherem oder niederem Grade eigen. Sie bildet das vereinigende und versöhnende Element aller wahren, auf den Glauben an einen einigen Gott gebauten Religionen*) und der verschiedenen Confessionen. Aus ihr entspringen die Ideen, die wir als die für alle Menschen giltigen kategorischen Imperative der Religion kennen gelernt haben. Mag ein Mensch noch so gebildet und aufgeklärt sein, mag seine Vorstellung von Gott sich von der aller anderen Menschen unterscheiden: diese kategorischen Imperative erkennt er willig an, muss sie als edler Mensch anerkennen und als Maximen in seinen Willen aufnehmen.

Aber dies Dunkle, Geheimnisvolle, Ahnungsreiche der religiösen Gefühle hat von jeher besonders in dieser Richtung begabte Menschen veranlasst, sich trotz der Unergründlichkeit mit Hilfe der Phantasie, unter Zurückweisung der klaren Verstandesthätigkeit, in dies Gebiet zu vertiefen, um dasselbe durch innere Erleuchtung, inneres Schauen des Genius zu erfassen. Die Anschauungen und Vorstellungen, welche sie auf diese Weise gewonnen haben, betrachten sie als Erleuchtungen, als Eingebungen der göttlichen Macht, als Geschenk der göttlichen Gnade und nennen sie göttliche **Offenbarungen.** Sie betrachten sie demgemäß als absolute Wahrheit, an der zu zweifeln Frevel am Heiligsten wäre. Solche Personen nennen wir Mystiker, die ganze Erscheinung die Mystik.

Der Urgrund zu diesem Streben ist aber nicht die allen Menschen eigene ideale, religiöse Liebe, sondern eine mit derselben zusammenhängende besondere Vorliebe. Sie ist zu vergleichen mit der auf besonderen eingeborenen Gaben beruhenden Vorliebe des Künstlers für seine Kunst, des echten Gelehrten für die Wissenschaft. Sowie die Phantasiethätigkeit des Künstlers infolge dieser Vorliebe oft von

*) Jede Religion, die Vielgötterei aufweist, beruht auf Furcht vor den Naturgewalten, mithin auf Aberglauben.

Jugend auf mit verzehrender Gewalt sich auf das Schaffen von Kunstwerken richtet, also dass er in keinem anderen Sinne Denken und Schaffen als nur in diesem seinem rechten Beruf seine Lebensaufgabe findet, wird die Phantasiethätigkeit des Mystikers, sein ganzes Sinnen und Denken mit verzehrender Gewalt auf die Erforschung jener dunkeln Gebiete der Religion geleitet. Diese treibende Kraft seines Wesens ist die mystische Liebe zur Religion.

Der echte Mystiker lebt darum in einer ganz eigenthümlichen Welt, die anderen Menschen unverständlich bleibt — wie die des großen Künstlers oder Gelehrten —, nur angestaunt oder bewundert, nicht begriffen werden kann. Für ihn, den Mystiker, sind diese durch innere Erleuchtung gewonnenen Anschauungen in der That absolut wahr, sind göttliche Offenbarungen. Sein Glaube daran ist unerschütterlich, kennt keinen Zweifel, ist identisch mit seiner mystischen Liebe, bildet „sein ihm zugewognes Glück.“ Und ob die ganze Welt sich achselzuckend von ihm abwendet, ihn verspottet, verfolgt: er ist freudig bereit, für diese Liebe, diesen Glauben alles zu ertragen, selbst sein Leben zu opfern.

Wie groß bei diesen Mystikern die Phantasiethätigkeit ist, ersehen wir aus dem Umstande, dass gar viele unter ihnen „Gesichte sehen,“ „Entzückungen“ fühlen, dass sie die Wesen ihrer Einbildungskraft als Personen leibhaftig vor sich sehen, mit ihnen Gespräche führen, von ihnen Befehle empfangen, die sie als göttliche Gebote ausführen. Diese Erscheinungen haben für sie volle Wahrheit und Wesenheit. Wenn Luther auf seinen Gott, wie bei Melanchthons schwerer Krankheit, mit zornigen Worten, mit heftigen und harten Vorwürfen einredete, so war ihm dies zornige Gebet wahrlich heiliger Ernst, und er war später des festen Glaubens, dass er Gott dadurch bewogen habe, seinen Freund gesund zu machen. So hat man sich auch die Gesichte der alten Propheten und ihre Gespräche mit Gott zu erklären.

Die Mystik hat in dem religiösen Leben der Menschen von jeher einen gewaltigen Einfluss ausgeübt, umsomehr, da sie sich bei den geistig hochbegabten Menschen in noch höherem Maße als bei einfachen Naturen findet. Alle Religionsstifter, alle Reformatoren, alle hervorragenden Kirchenlehrer, die Stifter von Secten, die alten Propheten, die Apostel und Heiligen, die frommen Märtyrer ihres Glaubens sind Mystiker gewesen. Durch Mystiker hat sich von alten Zeiten her die Trennung der Menschen in Priester und Volk, in Geistliche und Laien vollzogen.

Die großartigste Wirkung der Mystik zeigt sich in ihrem Einflusse auf die Ausbildung der äußeren Religion, die sich als Gesammtheit von Dogmen, Gebräuchen, Einrichtungen zeigt, auf die Ausbildung des Lehrgebäudes der christlichen Kirchen. Zum Theil sind es diese Mystiker selbst, zum Theil scharfe Denker gewesen, die diese Dogmen und Einrichtungen geschaffen haben. Die letzteren haben den subjectiven Glauben der ersteren und ihre Vorstellungen als göttliche Offenbarung, als absolute Wahrheit aufgefasst und von diesem Grunde ausgehend den Verstand mit seinen scharfen Schlüssen walten lassen. Als erste Folgerung aus dem Obersatze, dass diese Erleuchtungen der Mystiker höhere göttliche Eingebungen und Offenbarungen seien, die Gott aus freier Gnade ertheile, bildete sich das Dogma aus, dass Gott hier als heiliger Geist wirke, dass dieser heilige Geist nur die Geistlichen erleuchte und demgemäß auch deren gemeinsame, auf den Concilien gefassten Beschlüsse unter Einwirkung des heiligen Geistes stehen und die daraus formulirten Dogmen als absolute göttliche Wahrheit zu betrachten seien.

Aus solchen Bestrebungen hat sich die Religionswissenschaft, die Theologie (Gottesgelahrtheit) aufgebaut. Soweit dieselbe nicht Philologie, Alterthumsforschung, Bibelauslegung oder Geschichte ist, gründet sie sich auf Metaphysik, auf die Lehre oder Wissenschaft von dem Übersinnlichen, und stellt gewisse, durch die Mystik erzeugte Hauptsätze als absolute Gewissheit und Wahrheit auf, als Offenbarung. Die offenbarungsgläubigen Denker unter den Theologen und ihr Anhang sagen: „Der religiöse Glaube geht auf Wahrheit und setzt die festeste Überzeugung voraus, die es überhaupt geben kann. Wo also die geistige Cultur genügend erstarkt ist, da sucht der Glaube ausdrücklich strenge, consequente, logisch erweisbare, wissenschaftliche Wahrheit für seinen Inhalt zu erreichen, und wo er dieses Streben aufgeben müsste, da müsste er auch sich selbst aufgeben. Denn daran lässt sich nun einmal nichts ändern: der Zweifel an der Erkennbarkeit und Beweisbarkeit des ‚Übersinnlichen' und Göttlichen ist auch ein Zweifel an der Realität desselben und deshalb unabänderlich auch ein Zweifel an der religiösen Wahrheit, und mit allen Aushilfsmitteln von ‚Werturtheilen' über ‚Erlebbares, aber nicht Erklärbares', von ‚praktischen Nöthigungen' und ‚interessirter Weltanschauung' ist dagegen gar nichts auszurichten. Wer die Metaphysik als Wissenschaft leugnet, der leugnet auch die wissenschaftliche Dogmatik und damit mittelbar auch die Wahrheit der Religion und speciell der christlichen Religion." (A. Lasson.)

Wir müssen aber entschieden die Behauptung zurückweisen, dass die Forschungen der Metaphysik absolute Wahrheit enthalten und den Zweifel an der Erkennbarkeit und Beweisbarkeit des Übersinnlichen und Göttlichen durchaus aufrecht erhalten. Man leugnet damit nicht die Wahrheit der Religion, sondern nur die gewisser Dogmen und theologischer Lehren. Der Glaube der Mystiker ist nur ein subjectiver, denn unser Geist kann vermöge seiner Einrichtung Übersinnliches nicht erfassen; ihre durch inneres Schauen erworbenen Anschauungen sind nur subjective, enthalten nur Wahrheit für sie allein, aber nicht eine absolute Wahrheit, an die zu glauben jedem Menschen zur heiligen Pflicht gemacht werden dürfte. Für sie gilt das Wort: „Die Wahrheit ihres Glaubens ist nicht, was sie glauben, sondern dass sie glauben.“ Die Ideen, welche aus dieser eigenthümlichen mystischen Liebe und diesem mystischen Glauben entspringen, sind nur pragmatische*), aber nicht kategorische Imperative, und es ist unrecht, daraufhin die ganze Menschheit verpflichten zu wollen. Daraus ist der Glaubens- und Gewissenszwang entstanden, unter dem wir noch bis zur Stunde mehr oder weniger zu leiden haben. Wer solch einen mystischen Glauben besitzt, soll darin unangetastet bleiben; aber es ist thöricht, denselben von denen zu fordern, die diese mystische Liebe nicht besitzen und dazu gar keinen Beruf haben, und frevelhaft, solch einen Glauben durch irgend eine Gewaltmaßregel erzwingen zu wollen. Es ist schon verwerflich, die Lehre aufzustellen, dass derjenige, der ihn noch nicht besitzt, verpflichtet sei, durch inbrünstiges Ringen im Gebet dafür zu sorgen, dass er „erleuchtet“, der „Gnade theilhaftig werde“.

Man darf von jedem Menschen fordern, dass er in dem oben von uns erörterten Sinne fromm sei, sittlich strebe und handle und nach den Ideen der Schönheit lebe. Die Ideen, die solch ein Leben regeln, sind die einzig wahren kategorischen Imperative. Sie sind allen Menschen verständlich, und jeder, selbst der Bösewicht, fühlt sich dazu verpflichtet; aber es ist Versündigung an der Menschennatur, uns zur pflichtmäßigen Annahme von Ideen und der daraus entspringenden Gesetze zwingen zu wollen, die nur in der eigenthümlichen Begabung einer kleinen Zahl von Menschen ihren Ursprung haben. Auf der Erkenntnis dieses für die Menschen

*) Pragmatisch sind diese Ideen, weil sie einen Zweck ins Auge fassen, nämlich, das äußere religiöse Leben der Gemeinde, der „Kirche“ zu regeln.

ungerechtfertigten Zwanges beruht das so oft angefeindete Wort unseres großen Schiller:

„Welche Religion ich bekenne?
Keine von allen,
Die du nennst. — Und warum keine?
Aus Religion.“

Nach diesen Erörterungen können wir über die Ideen, welche bei Gelehrten und Künstlern aus der ihnen eigenen Liebe zu wissenschaftlichen Forschungen oder zu Kunstschöpfungen entspringen, leichter hinweggehen. Die Imperative, die für solche Menschen aus dieser Liebe entspringen, sind für sie selbst kategorische; denn kein echter Gelehrter denkt bei seinen Forschungen an einen Zweck, und der rechte Künstler will auch nur zwecklos Schönes schaffen: aber sie können nicht zu Imperativen und zu Gesetzen für die ganze Menschheit erhoben werden, weil die eigenthümliche Art der Liebe, aus der sie hervorgehen, nur den für diese beiden Richtungen besonders begabten Menschen verliehen ist.

Nachdem wir so das Wesen der Ideen erörtert haben, ist es noch geboten, den Begriff: „die Idee in einem Kunstwerke“ näher zu beleuchten, weil damit der meiste Unfug getrieben wird. Da die Betrachtung dieses Begriffes für die verschiedenen Arten von Kunstwerken zu weit führen würde, wollen wir uns darauf beschränken, denselben nur in Bezug auf dichterische Kunstwerke festzustellen. Es herrscht bei Anwendung dieses Begriffes selbst in den Werken der Ästhetiker, und namentlich bei denjenigen, welche Dichterwerke erläutern oder als Literarhistoriker auftreten, eine solche Verwirrung und Unklarheit, dass jeder wahre Freund der Dichtkunst durchaus die nöthige Klarheit fordern muss.

Hören wir zunächst, was ein mit Recht hochgefeierter Dichter und Gelehrter, Gustav Freytag, über diesen Begriff sagt.

In seiner „Technik des Dramas“ heißt es: „In der Seele des Dichters gestaltet sich das Drama allmählich aus dem rohen Stoff, dem Bericht über irgend etwas Geschehenes. Zuerst treten einzelne Momente: innerer Kampf und Entschluss eines Menschen, eine folgenschwere That, Conflict zweier Charaktere, Gegensatz eines Helden gegen seine Umgebung so lebhaft aus dem Zusammenhange mit anderen Ereignissen heraus, dass sie Veranlassung zur Umbildung des Stoffes werden. Diese Umbildung geht so vor sich, dass die lebhaft empfundene Hauptsache in ihrer die Menschenseele fesselnden, rührenden oder erschütternden Bedeutung aufgefasst, von allem zufällig daran

Hängenden losgelöst und mit einzelnen ergänzenden Erfindungen in einen einheitlichen Causalnexus gebracht wird. Die neue Einheit, die dadurch entsteht, ist die Idee des Dramas." Demgemäß bedeutet hier die Idee die Handlung des Stückes, sie ist der nach Kunstgesetzen geregelte Plan, nach dem Spieler und Gegenspieler handelnd uns vorgeführt werden sollen. Freytag bezeichnet aber die Idee ferner „als die stille Seele, durch welche er den von außen an ihn tretenden Stoff vergeistigt," versteht also dabei unter Idee die künstlerische Verarbeitung des Stoffes zu einer einheitlichen dramatischen Handlung. Einmal bedeutet Idee mithin das Ausgeführte, das Object der dichterischen Thätigkeit und gleich darauf diese Thätigkeit selbst. Wenn er ferner hinzufügt: „Es ist das Eigenthümliche bei solcher Arbeit der Dichterseele, dass die Haupttheile der Handlung, das Wesen der Hauptcharaktere, ja auch etwas von der Farbe des Stückes zugleich mit der Idee in der Seele aufleuchten, zu einer untrennbaren Einheit verbunden," so bedeutet hier Idee die dichterische Conception, mit der sich die einzelnen Theile des vollendeten Werkes in halbdunkeln Umrissen und Farben zugleich einstellen. Man sieht, auf diese Weise kann man über den Begriff Idee zur rechten Klarheit nicht gelangen.

Noch ärger wird die Verwirrung, wenn es weiterhin heißt, „dass der Dichter sich erst später durch Nachdenken seine innere Habe in das geprägte Metall der Rede umsetzt und die Idee als Grundgedanken seines Dramas begreift." Hier taucht — ob bei Herrn Gustav Freytag zum erstenmale, will ich nicht behaupten — das unselige Wort „Grundgedanke" auf. Er sagt weiter, dieser Grundgedanke sei „eine Formel, durch die die Idee des werdenden Stückes abgezogen und in Worten beschrieben werde," und räth den Dichtern, „diesen Abkühlungsprocess ihrer warmen Seele schon im Beginn der Arbeit vorzunehmen und kritisch die gefundene Idee nach den Grundbedingungen des Dramas zu beurtheilen". Die so auf einen Grundgedanken, eine Formel abgezogene Idee der „Maria Stuart" sei z. B.: „aufgeregte Eifersucht einer Königin treibt zu Tödtung ihrer gefangenen Gegnerin;" in „Kabale und Liebe": „aufgeregte Eifersucht eines jungen Adligen treibt zur Tödtung seiner bürgerlichen Geliebten". Man fragt sich vergebens, was denn eigentlich das Wesen der Idee sei, wenn sie sich so auf eine Formel abziehen lasse, ferner, wie diese Formel, dieser Grundgedanke denn eigentlich mit der vorher gegebenen Darlegung des Begriffes Idee zusammengereimt werden könne.

Unmöglich können doch diese Grundgedanken in der Seele unseres Schiller bei der Conception und Ausarbeitung seiner großen Kunstwerke die treibende Kraft gebildet haben!

Dieses Bemühen, den Hauptinhalt eines Kunstwerkes, namentlich eines Dramas oder Epos — oder auch eines lyrischen Gedichtes, einer Romanze, Ballade — auf eine sogenannte Idee oder solch einen Grundgedanken zu filtriren, spukt bei allen berufenen und unberufenen Literarhistorikern und Erläuterern dichterischer Kunstwerke seit einer langen Reihe von Jahren dermaßen, dass es endlich an der Zeit ist, energisch dagegen aufzutreten und das Falsche und für die ästhetische Erkenntnis völlig Überflüssige, ja Thörichte und Lächerliche solch eines Bemühens nachzuweisen. Dies Abfiltriren von „Grundgedanken" grassirt bereits überall in den Schulen. In Gymnasien, Realschulen, höheren Mädchenschulen, Seminarien ist die erste Arbeit nach dem Vortrage eines Dichterwerkes, die Schüler zum Herausquälen solcher „Grundgedanken" anzuleiten. Man geht nicht zu weit, diese Jagd danach als die rechte Fundgrube des Witzes pedantischer Hohlköpfe und unberufener Erläuterer zu bezeichnen.

Was soll dies Abziehen von Grundgedanken — wie G. Freytag es sogar vom Künstler fordert — dem schaffenden Dichter oder dem, der zu höherem Verständnis und feinerem Genuss dessen Werk geistig nachschaffen will, für Nutzen bringen? Man ist infolge dieses Unfuges schon darauf verfallen, die Idee eines Kunstwerkes als dessen Tendenz, als den Zweck zu betrachten, zu dem der Dichter es geschaffen habe. Als ob ein wirkliches Kunstwerk solch eine Tendenz, solch einen Zweck irgend aufzuweisen habe! Schließlich wird man noch als die Idee oder den Grundgedanken des „Nathan" Lessings Ausspruch betrachten: „Ich will den Pfaffen damit eins aufwischen!" oder die großen Dramen von Shakespeare oder Schiller als Fabeln auffassen, aus denen man Moral lernen solle und uns als deren „Grundgedanken" moralische Sätze auftischen!

Es wird nun klar geworden sein, dass man bei einem dichterischen Kunstwerke von der Idee oder dem Grundgedanken, auf denen das Ganze gebaut sein soll, gar nicht reden darf. Es ist barer Unsinn! Will man sagen, der Dichter fasste in diesem Jahre, bei dieser Veranlassung die Idee, dies oder jenes Kunstwerk auszuführen, so ist dagegen nichts zu erinnern; dann bedeutet Idee soviel wie Plan, Einfall, Eingebung in dem gebräuchlichen Sinne.

Man darf sagen, dass in einem Gedichte Ideen verarbeitet sind; aber nie, dass darin nur eine einzige zu finden sei.

Ideen als kategorische Imperative der sittlichen, religiösen und schönen Pflicht bewegen die Dichterseele unablässig und verbinden sich mit allem, was er schafft. Man kann freilich ein großes Strebungsgebiet, eine große Richtung des gesammten Ideenlebens, wie wir gesehen haben, in einen Begriff zwängen und von einer Idee der Toleranz, der Menschenrechte, der Volks-Souveränität sprechen; aber selbst wenn wir, darauf fußend, sagen, Lessing habe in seinem „Nathan" die Idee der Toleranz verarbeitet, so ist doch damit nur gemeint, dass er das ganze reiche Leben, welches die Hunderte von kategorischen Imperativen erzeugen, die wir unter diesem Sammelbegriff verstehen, zur lebendigen Anschauung gebracht habe. Wollen wir von dem Studium seines Kunstwerkes den rechten Gewinn haben, so müssen wir uns mit Hilfe von historischen und culturhistorischen Studien von diesem Leben eine Anschauung machen und unseren Schülern eine recht lebendige Anschauung zu geben vermögen. Das ist freilich schwerer als „Grundgedanken" abziehen. Ich weise auf mein Werk hin: „Einführung in das Studium der Dichtkunst" (Leipzig bei Jul. Klinkhardt). Möge man darin forschen und meine dort ausgesprochenen Ansichten und Meinungen — hier praktische Ideen, deren Ziel die Ausbildung der echten Unterrichtskunst ist — womöglich annehmen, ausarbeiten und zum Nutzen der Jugend verwenden. In Bezug auf das wahre Wesen des Begriffes „Idee" wird man dann wol zur Klarheit gelangen.

Über die Bedeutung Jean Pauls für die Pädagogik der Gegenwart.

Von *Richard Köhler*-*Wiesbaden.*

Bei der Schroffheit des Gegensatzes, in welchem unsere Zeit zu derjenigen Jean Pauls steht, dürfte es gewagt erscheinen, auf einen Einfluss dieses Schriftstellers auf unsere jetzige Pädagogik zu rechnen und auf die Wichtigkeit seiner pädagogischen Grundsätze für die Gegenwart hinzuweisen. Stand doch ein Autor am Schlusse des vorigen und noch am Eingange des jetzigen Jahrhunderts einem ganz anderen Publicum als dem gegenwärtigen gegenüber. Kaum jemals haben Schriftsteller eine so souveräne Herrschaft über ihr Volk ausgeübt, wie die deutschen jener Zeit; sie erfreuten sich einer Hochachtung, einer Verehrung, wie sie ihnen unsere Zeitgenossen schwerlich entgegengebracht hätten, und ihre Aussprüche wurden, wie sich Frau von Staël ausdrückt, wie Orakel aufgenommen. Darum brauchten sie sich auch keine sonderliche Mühe zu geben, ihre Werke dem bequemen allgemeinen Verständnisse anzupassen; waren diese nur tief und gehaltvoll, so blieb es dem Publicum überlassen, sich mit ihnen abzufinden. Eine Nation, die ein so vorwiegend literarisches Leben führte, wie die deutsche von damals, ließ sich die Mühe nicht verdrießen, in die Werke ihrer Schriftsteller einzudringen, wenn auch dieses Eindringen mit Schwierigkeiten verbunden war, und zeigte der Eigenart und selbst den Sonderbarkeiten der Schriftsteller gegenüber, die den Gegenstand ihrer Bewunderung, ihrer Verehrung und ihres Stolzes bildeten, eine Duldsamkeit, die ein ausländischer Schriftsteller schwerlich von seinem Publicum hätte beanspruchen dürfen.

Nun ist aber Jean Paul in hohem Grade ein Kind seiner Zeit mit all ihren Vorzügen und Schwächen und macht von dem Hoheitsrechte, das dem Dichter und Schriftsteller derselben dem Publicum gegenüber zustand, den ausgedehntesten Gebrauch. Ging überhaupt damals die Neigung des deutschen Volkes dahin, sich dem öffentlichen Leben gegenüber abzuschließen, um desto ungestörter im traulichen

Familien- und Freundeskreise aufgehen zu können, dazu aber, und dies war besonders bei den hervorragendsten Geistern der Fall, sich im tiefsten Innern eine ideale Welt aufzubauen, so besaß Jean Paul diese Neigung im erhöhten Maße. Wiesen die Zeitverhältnisse den Deutschen überhaupt auf ein innerliches Leben hin, so drängten die persönlichen Verhältnisse dieses Dichters und die Weltabgeschlossenheit, in der er aufwuchs, zumal da dieselbe durch seine Erziehung noch auf künstliche Weise verstärkt wurde, die Richtung seines Geistes umsomehr nach innen. Mit der Vorliebe, mit welcher er sich in die Welt des Gedankens versenkt, steht die Form seiner Werke in entschiedenem Zusammenhange. Der reichbegabte und von heißem Wissensdrange erfüllte Jean Paul, der die Schranken, welche örtliche Verhältnisse und Erziehung der Bildung seines lebhaft aufstrebenden Geistes entgegenstellten, auf das peinlichste empfand, suchte die Mängel dieser Bildung durch eifrige Lectüre zu beseitigen. Da der Stoff seiner Jugendlectüre weniger von der Wahl als vom Zufall abhing, auch bei seiner Jugend und dem Mangel an geeigneter Anleitung von Planmäßigkeit in dieser Lectüre kaum die Rede sein konnte, und da später der Mann sich nicht von der Gewohnheit des Jünglings zu befreien vermochte, die verschiedenartigsten Werke in bunter Reihenfolge zu studiren, führte ihn dies zu einer wahrhaft chaotischen Gelehrsamkeit, die auf den Inhalt und besonders auf die Form der Erzeugnisse des Schriftstellers, der ebenso reich an üppiger Phantasie als dürftig an plastischer Gestaltungskraft war, durchaus nicht vortheilhaft einwirkte. Hauptsächlich ist es die Überfülle von zum großen Theil fremdartigen und wunderlichen Bildern, die er aus den verschiedensten Gebieten des Wissens herbeizieht, was seiner Darstellung zu häufig die Einfachheit und Natürlichkeit raubt und den reinen Genuss seiner Werke für den Leser stört. Auch der vielbesprochene Humor Jean Pauls leidet besonders durch Überladung mit solchen Bildern und durch die Manier des Schriftstellers überhaupt; selten ist es ein wirklicher, frisch und unmittelbar aus der Seele quellender Humor.

Das alles aber kann uns nicht abhalten, dem Schriftsteller eine besondere Bedeutung für unsere Zeit und speciell auch für die Pädagogik zuzusprechen, da er gerade einen Überreichthum von dem besitzt, was der Gegenwart so sehr fehlt. Seit die Kritik mit vernichtender Strenge über ihn zu Gericht gesessen hat, hat man ihm zum besonderen Vorwurfe gemacht, dass er nie über seine Jugendideale hinausgekommen sei. Man hat dabei zu wenig in Anschlag

gebracht, dass die Schwäche „des ewigen Jünglings unter den Dichtern", wie ihn der ihm geistesverwandte Eichendorff nennt, zugleich gerade dessen Stärke ist. Gervinus gab seinerzeit den Deutschen den Rath, so praktisch zu werden, wie die anderen Nationen. Ganz gut! Nur hat er dabei die Mahnung an die Deutschen für überflüssig gehalten, dass der Sinn für das Praktische nicht in Sinn für das rein Materielle ausarte, und dass die höheren Interessen nicht darüber vergessen werden möchten. Worüber aber führen heutzutage die deutschen Schriftsteller in ihrem Verbandsorgane laute und offene Klage?*) Vielleicht darüber, dass die zeitgenössischen Schriftsteller gegenüber den großen Classikern unserer Vorzeit verachtet und vernachlässigt würden? Gott bewahre! Vielmehr wird nachdrücklich hervorgehoben, dass fast niemand diese Classiker mehr liest. Dagegen gehen die Klagen des Schriftstellerverbandes dahin, dass es dem deutschen Volke — man bedenke, der Nation der Denker und Dichter! — zu sehr an — Bildung fehle, und dass das sogenannte „gebildete Publicum" im allgemeinen keineswegs derjenige Theil des Volkes sei, bei dem man wahre Bildung zu suchen habe; dass der auf das Materielle und Äußerliche gerichtete Sinn der großen Mehrzahl für höhere Interessen unzugänglich sei, die geeignet wären, den Geist über das Gemeine und Alltägliche emporzuheben. Dazu stimmt die andere Klage, dass die Unberufenen unter den „Schriftstellern", die aber recht gut wissen, „was zieht", und „wie's gemacht wird", dadurch, dass sie durch gefügiges Eingehen auf die gewöhnlichen Tagesinteressen der für höhere Impulse unempfänglichen Menge, zu der gerade die vornehme Welt ein beträchtliches Contingent stellt, den Schriftstellerberuf zum feilen Handwerk erniedrigen, sich ein großes Publicum erworben haben.

Zugleich wendet sich das Verbandsorgan deutscher Schriftsteller an die Lehrer unseres Volkes, damit diese die Bestrebungen des Verbandes dadurch unterstützen, dass sie den Sinn und die Begeisterung der Jugend für das Ideale zu erwecken suchen, so dass diese einst empfänglicher dafür werde, als ihre Eltern, das Reine und Edle in Kunst und Literatur zu würdigen.

Dieser Appell der Schriftsteller an die Pädagogen ist umso bedeutsamer, als auch bei der Lehrerwelt die Begeisterung und der Idealismus, die sie zur Zeit Pestalozzi's und Diesterwegs beseelten,

*) Ich verweise nur beispielsweise auf Nr. 26 der „Deutschen Presse", Berlin 1889.



vielfach erheblich nachgelassen haben, und weil der Widerstand, den die Zeitverhältnisse und Gesinnung des Publicums idealen Bestrebungen entgegensetzen, sowol auf den Lehrern als auf den Schriftstellern lastet, ein Umstand, der mit Nachdruck auf das Studium derjenigen pädagogischen Schriftsteller hinweist, deren Bemühungen ein entschiedenes Gegengewicht gegen das vorherrschende Streben unserer Zeit bilden. Unter diesen Schriftstellern ist derjenige mit in erster Linie zu nennen, der mit feurigem Eifer gegen die Gefahr ankämpfte, dass „die junge Seele ohne das heilige Feuer der Jugend, ohne Flügel, ohne große Plane, kurz, so nackt in das kalte, enge Leben hineinkrieche, als die meisten aus demselben heraus.“ Gewiss, Jean Paul theilt die Schwächen seines Zeitalters, aber er ist auch stark in dessen Vorzügen. Die Treue, die der Dichter den Erinnerungen aus seiner Kindheit und den Idealen seiner Jugend bewahrt hat, hat allerdings zum Theil seine Fähigkeit beeinträchtigt, die wirkliche Welt, wie sich Schiller ausdrückt, „mit dem Organ, womit man sieht“, zu betrachten; sie verleiht ihm aber auch anderseits ein tiefes und inniges Verständnis für die Neigungen und Bedürfnisse der jugendlichen Seele und ein warmes Interesse für diese Neigungen. Dazu kommt, dass der durch seinen Bildungsgang und durch seine natürliche Eigenart der Wirklichkeit sonst in mehrfacher Hinsicht entfremdete Mann gerade der Kinderwelt durch eigene Erfahrung, die er sich sowol durch Erziehung fremder Kinder als seiner eigenen erworben hatte, unmittelbar nahe stand. Der Umstand, dass in Jean Paul nicht blos der geistreiche Schriftsteller, der über Erziehung schön zu reden versteht, wie es bei Rousseau der Fall ist, sondern besonders auch der väterliche Erzieher zu uns spricht, verleiht seinen Worten über Erziehung denen Rousseau's gegenüber nicht allein erhöhte Innigkeit, sondern auch erhöhte praktische Bedeutung. An herzlicher Liebe zur Kinderwelt und hingebender Theilnahme für ihre Leiden und Freuden wird er von keinem Autor unter seinen Zeitgenossen erreicht und nur von Pestalozzi übertroffen. Mit Pestalozzi theilt er auch die Überzeugung von der hohen Bedeutung der Familie für die Erziehung, und besonders der Mütter, die „auf den blauen Bergen der dunkeln Kinderzeit stehen, nach welchen wir uns ewig umwenden und hinblicken“, und wie Pestalozzi wendet er sich mit besonderer Vorliebe an die Herzen der Mütter. Welche Begeisterung er hierdurch zu seiner Zeit bei den Müttern erzielt hat, weiß die Literaturgeschichte zu berichten.

Was er seiner Mitwelt von der Nothwendigkeit der Jugendideale

sagte, ist für die Gegenwart von noch größerer Wichtigkeit, und weit mehr als früher sind heute, zu einer Zeit, in der man allzu geneigt ist, nur das unmittelbar Nützliche zu schätzen, seine Worte am Platze: „Tilgt ihr aber das Ideal aus der Brust, so verschwindet damit Tempel, Opferaltar und alles.“ Freilich war er schon auf den Einwand seiner Zeitgenossen gefasst, dass sich der junge Mensch in Zeit und Welt zu schicken habe, da es ja der alte auch thue. Für diejenigen, welche deshalb von der Begünstigung der Jugendideale nichts wissen wollen, ja sogar ihre Unterdrückung verlangen, hat er sofort die rechte Antwort bereit, die angesichts der Richtung unserer Zeit noch mehr angebracht wäre: „O Himmel, also was Welt und Zeit ohnehin entkräften, dies wollt ihr schon gleich kraftlos ins Feld stellen . . . ., als ob von den späteren Jahren allmähliche Erhebung zu erwarten wäre, anstatt Versenkung . . . . O, es geschieht genug davon ohne euch.“ Auch weist er mit Recht darauf hin, dass manche große That des späteren Alters nur den unverwelklichen Idealen zu danken sei, deren Ursprung auf ein zartes Jugendalter zurückgeht: „Das Schönste, was die Menschen thaten, fiel es auch in ihre kältere Jahreszeit, war nur der aufgehende Samen, den der Lebensbaum des kindlichen Paradieses getragen hatte, gleichsam realisirte Jugendträume.“ Der ersteren der vorerwähnten Stellen gemäß führt er auch in der „Unsichtbaren Loge“ in gewissermaßen allegorischer Weise die Idee aus, dass eine Überfülle von Eindrücken der realen Welt auf den idealen Sinn und die Phantasie der Jugend niederdrückend wirken müsse. Dr. Karl Lange, der sich durch eine sorgfältige, mit einer interessanten Lebensbeschreibung Jean Pauls, worin mehrere in anderen Biographien enthaltene Irrthümer über das Leben des Dichters berichtigt sind, sowie mit wertvollen Anmerkungen ausgestattete Ausgabe der „Levana“ verdient gemacht hat, meint, dass der Dichter in einer Täuschung befangen sei, wenn er durch die Einbildungskraft ersetzt haben wolle, was der Wahrnehmung entzogen bleibe, da die Phantasie nur so weit reiche, als sich unser Erfahrungskreis erstrecke, und dass sie mit unserem Vorstellungsschatze wachse und verarme. Man darf jedoch einem Manne wie Jean Paul schwerlich einen so groben Irrthum zutrauen, dass er als Dichter nicht wisse, dass ohne reale Grundlage die Entwickelung der Phantasie unmöglich ist, und dass er als Pädagoge einer hermetischen Abgeschlossenheit der Kinderseele gegen die Außenwelt ernsthaft das Wort reden wolle. Die Idee, die seinen Ausführungen zugrunde liegt, ist vielmehr eine psychologisch wolbegründete, nämlich die, dass die Phantasie keineswegs in

gleichem Verhältnisse mit der Zunahme der Kenntnis des wirklichen Lebens wachse, sondern dass sie vielmehr an überreicher Wirklichkeit verarme. Denn wie die Phantasie der Nahrung aus der Außenwelt bedarf, so bedarf anderseits der Mensch auch hinwiederum der gehörigen Ausspannung gegenüber den von außen auf ihn einströmenden Einwirkungen, wenn sich seine Phantasie frei entfalten soll. Schon darum verdienten seine Betrachtungen über das Spiel der Kinder, „die erste Poesie des Menschen“, besonders seine Forderung, dass das Spielzeug ja recht einfach sei, gerade für unsere Zeit ernste Beachtung. Verlangt er diese Einfachheit hauptsächlich im Interesse der Phantasie, so liegt seine Forderung noch mehr in dem der Erhaltung des reinen Kindergemüthes mit seiner harmlosen, unschuldigen Freude am Kleinen und Geringen. Bedenkt man, welche übergroße Menge von kostbaren Spielsachen heutzutage vielen Kindern als Weihnachtsgeschenke dargeboten wird, und dass diese Spielsachen, zumal solche für kleine Mädchen, zum großen Theil Nachbildungen von mit dem größten Raffinement ausgeführten modernen Luxusgegenständen sind, so dürfte man in ihnen wol eines der Mittel erkennen, die dazu angethan sind, den zarten Blütenstaub von der Seele der Kinder abzustreifen und dieselben schon frühzeitig zu beklagenswerten blasirten Geschöpfen zu machen.

Nicht minder beherzigenswert ist das, was er über Kinderbälle sagt, die er ebenso streng verurtheilt, als er Kindertänze warm befürwortet, sowie manches andere, was besonders bei der Erziehung der Kinder aus den höheren Ständen in Betracht kommt.

Stimmt Jean Paul in den weiter oben erwähnten Beziehungen mit Pestalozzi überein, so bildet seine Lehre insofern eine Ergänzung zu der Pestalozzi's, als er, was gewiss noch jetzt sehr zeitgemäß ist, besonders darauf hinweist, dass die höheren Stände wegen ihres Egoismus einer Erziehungsreform noch mehr bedürften als die übrigen.

Während er bei seinen Betrachtungen über das Spielzeug besonders an dessen Einfluss auf die Phantasie des Kindes denkt, hebt er bei der Gegenüberstellung von Dorf und Stadt vorzüglich den nachtheiligen Einfluss der Großstadt auf die Entwickelung der Herzenseigenschaften und hauptsächlich der Menschenliebe bei dem Kinde hervor. Gegenwärtig, wo an die Stelle der damaligen die moderne Großstadt und an die Stelle des Kutschkastens, den der Dichter für noch gefährlicher als ständigen Aufenthalt für Kinder erklärt als eine Hauptstadt, die Eisenbahn getreten ist, ist seine Ermahnung, gegen die nachtheiligen Folgen, die durch das Leben der Kinder in Groß-

städten oder auf langen Reisen entstehen können, Vorbeugungsmaßregeln zu treffen, doppelt angebracht. Dass aber das Leben der modernen Großstadt auch die von Jean Paul in der „Unsichtbaren Loge“ verfolgte Idee bestätigt, indem dasselbe der Förderung der Phantasie keineswegs heilsam ist, lässt sich schwerlich bestreiten. Ein Dichtergenius, der sich, statt wie Shakespeare in dem jugendfrisch aufstrebenden London der Königin Elisabeth, in dem jetzigen London zu voller schöpferischer Kraft entfaltete, — undenkbar!

Freilich liegt für die Gegenwart die Bemerkung nahe, dass die Erziehungsgrundsätze eines Mannes, der so sehr die Wichtigkeit der Bildung des Gemüthes und die Pflege der idealen Gesinnung, sowie der Phantasie hervorhebe, leicht dahin führen könnten, dass der Zögling der Außenwelt entfremdet und für praktische Tüchtigkeit, die unsere Zeit gebieterisch fordere, ungeeignet werde. Aber eben die Richtung unserer Zeit bietet ein zu starkes Gegengewicht gegen ein Zuviel von demjenigen, was Jean Paul mit Vorliebe für die Erziehung fordert. Näher liegt bei dem jetzt herrschenden Materialismus die Befürchtung, dass die Grundsätze des Dichters von viel zu geringer Wirkung auf die Gegenwart sein dürften. Mit Recht hebt er jedoch hervor, dass das Kind, das uns heiliger sein müsse als die Gegenwart' nicht für diese, sondern für die Zukunft zu erziehen sei, und zuweilen sogar wider die nächste Zukunft. Übrigens trägt die Lehre Jean Pauls das Gegengewicht gegen ihre etwaige Übertreibung auch schon in sich selbst. Allerdings ist er als echtes Kind seines Zeitalters von der Sentimentalität desselben keineswegs frei geblieben; aber er war eine zu gesunde und kernhafte Natur, als dass er ihr unterlegen wäre. Dies zeigt sich nicht allein in seinem Leben durch die zähe Festigkeit, mit welcher er sich durch die Widerwärtigkeiten und die Noth, die sich ihm entgegenstellten, siegreich hindurchrang, sondern auch in seiner pädagogischen Theorie. Voll treuer Hingebung an die strenge und reine Sittenlehre Kants, die er nur, ganz wie Schiller in dem bekannten Distichon, durch Liebe zur Pflicht gemildert wissen will, tritt er der Glückseligkeitslehre der Philanthropen wiederholt energisch entgegen. Wenn er der Pflege des Gefühls und des Idealismus das Wort redet, so hat er dabei, seiner Überzeugung gemäß, „dass das echte Kernfeuer der Brust gerade in jenen Männern glühe“, die von stiller, aber dauernder Begeisterung erfüllt seien, das kräftige und nachhaltige Gefühl und den gesunden Idealismus im Sinne, die zu Thaten treiben. Auch hebt er mit Nachdruck hervor, dass das Kind nicht zum Genusse, der sich bald erschöpfe, sondern zum Streben an-

zuleiten sei, das sich nie erschöpfe, womit auch in Einklang steht, dass er in der „Selina“ von den Forderungen der „praktischen Vernunft“ diejenige der Unsterblichkeit der Seele nicht etwa wegen des Lohnes für die Tugend, sondern wegen der Fortdauer der Tugend anerkannt wissen will. Gegen die Befürchtung, dass die Erziehungslehre Jean Pauls zur Verweichlichung des Zöglings führen könne, spricht auch seine wiederholt und entschieden ausgesprochene Forderung von Festigkeit und strenger Consequenz in der Zucht, und zwar schon für die ersten Lebensjahre der Kinder. — Bei den Betrachtungen Jean Pauls über die Ausbildung der Phantasie liegt allerdings die Bemerkung nahe, dass er die Erziehung zu sehr mit dem Auge des Dichters betrachtet, dass die Phantasie eine Eigenschaft ist, die nur wenige in hervorragendem Maße besitzen können, und dass nur selten jemand gerade zum Künstler oder Dichter geboren ist. Jedoch kommt hierbei auch in Betracht, dass ein Mensch ohne jede Spur von Phantasie schwerlich imstande ist, ein Kunstwerk, eine Dichtung, einen Gegenstand der Ästhetik überhaupt genügend zu würdigen.

Unter dem, was er über religiöse Erziehung anführt, verdient neben der Bemerkung, dass lebendige Religion nicht durch Lehrsätze, sondern durch die Geschichten der Bibel aufkeime, und dass das Leben Christi die beste christliche Religionslehre sei, besonders diejenige ernste Berücksichtigung, dass das Kind dahin zu führen sei, dass ihm fremde Religion so heilig sei wie die eigene, und dass es die verschiedenen Religionen so liebend aufnehme wie die verschiedenen Sprachen, worin doch nur ein Menschengemüth sich ausdrücke. Wollte man hierzu bemerken, dass das eine altbekannte Weisheit sei, so wäre diese Entgegnung nur dann angebracht, wenn die Gegenwart in religiöser Duldsamkeit gegen die Zeit Jean Pauls vorwärts gekommen wäre; allein leider ist das Gegentheil der Fall.

Auch was er in pädagogischer Beziehung über die deutsche Sprache und über die Sprachen überhaupt sagt, hat zum Theil gegenwärtig seine Bedeutung noch lange nicht verloren, und es wäre sehr zu wünschen, dass Sätze wie die folgenden weit allgemeinere Anerkennung fänden, als sie bis jetzt besitzen: „Sprache-Lernen ist etwas Höheres als Sprachen-Lernen, und alles Lob, das man den alten Sprachen ertheilt, fällt doppelt der Muttersprache anheim,“ — „Warum wollt ihr die Bildung durch Sprache erst einer ausländischen aufheben?“ — „Welche Dichter aber soll der Erzieher einführen?“ (nämlich für das Alter, in welchem das Kind bereits empfänglich für Poesie geworden ist). — „Unsere! — Weder griechische, noch römische, noch hebräische,

noch indische, noch französische, sondern deutsche.“ Ferner enthalten seine Worte: „Vertrauet auf die Entzifferkanzlei der Zeit und des Zusammenhangs!“ eine wahrhaft goldene Regel nicht nur für die Behandlung der Muttersprache, sondern aller Sprachen. Wie viele unnütze Mühe wird vorzeitig auf die Erklärung so mancher grammatischen Einzelheiten verwandt, deren Verständnis sich mit dem Fortschritte geistiger Entwickelung des Schülers ganz von selbst gibt! — Auch hat die Mahnung Jean Pauls an die Philologen: „Die Alten waren Menschen, keine Gelehrten! Was seid ihr? Und was holt ihr aus ihnen? . . Copiam vocabulorum“, leider noch heute nicht ihre Berechtigung verloren.

Es konnte natürlich nicht in meiner Absicht liegen, hier eine erschöpfende Besprechung aller noch für unsere Zeit bedeutsamen Grundsätze Jean Pauls über Erziehung zu liefern, die sich zwar vorzugsweise in der „Levana“, doch auch vielfach in anderen seiner Schriften finden. Allein das Angeführte mag vielleicht genügen, die Aufmerksamkeit eines oder des anderen auf einen Schriftsteller zu lenken, der ebenso häufig citirt als selten gelesen wird, so zeitgemäß auch viele seiner Gedanken sind. Man hat ihm schon bei dem Erscheinen der „Levana“ den Vorwurf gemacht, dass er keine systematische Erziehungslehre bietet. Allein es ist selbstverständlich, dass man bei einem Schriftsteller von seiner dichterischen Eigenart von vornherein keine Erziehungslehre, die in streng logischer Folge Glied an Glied anreiht und das Ganze zu einem geschlossenen System abrundet, erwarten darf. Eine solche hat der Mann, der ausdrücklich bemerkt, dass der Mensch blos aus einem Buche, und sei es auch das vollendetste, nie wirklich Erziehung lernen, sondern nur Anregung für den Geist der Erziehung empfangen könne, auch schwerlich liefern wollen. Übrigens bedarf unsere Zeit, die ohnehin oft mehr als genug zum Systematisiren geneigt ist, weit weniger der strengen Systematik für die Pädagogik, als der Zuführung frischen Lebenssaftes für dieselbe. Hat doch alle Systematik nicht davor geschützt, dass das Bestreben, den Schülern „nur recht viele Kenntnisse aller Art einzuschütten,“ wie es nach Jean Pauls Worten vor Pestalozzi bestand, sich auch nach Pestalozzi's Zeit nur allzusehr geltend gemacht hat.

Übrigens ist die Theorie Jean Pauls erschöpfender und weniger einseitig, als es auf den ersten Blick scheint. So ist z. B. die Ansicht schwerlich begründet, dass nach seiner Lehre die Erziehung nicht in der Entwickelung aller Kräfte bestehen könne. Eine Stelle („Levana“, § 22) scheint allerdings entschieden dafür zu sprechen. Allein jene

Stelle soll doch wol nur eine Warnung vor der Zersplitterung der Kräfte des Kindes, welche aus dem Streben nach gleichzeitiger Ausbildung derselben hervorgehen könnte, vor der Behandlung von vielerlei Dingen auf kurze Zeit enthalten, wogegen der Dichter auch an anderen Stellen zu Felde zieht. Dass es kaum anders gemeint sein kann, zeigt sein Ausspruch, dass der Idealmensch „das harmonische Maximum aller individuellen Anlagen zusammengenommen“ sei, und die andere Stelle: „Übrigens bleib' es Gesetz, da jede Kraft heilig sein soll, keine an sich zu schwächen, sondern nur ihr gegenüber die andere zu erwecken, durch welche sie sich harmonisch dem Ganzen zufügt.“ Ähnlich verhält es sich auch mit der Annahme, dass er das Kind nicht für andere, sondern um seiner selbst erzogen wissen wolle. Das ist insofern richtig, als er sich ernstlich dagegen verwahrt, dass dasselbe zur künftigen Staatsbrauchbarkeit, zu einer todten Maschine für die Zwecke des Staates, überhaupt für einen bestimmten Zweck im Interesse anderer erzogen werde. Allein im Gegensatze zu der von Rousseau und zum Theil von den Philanthropen, von diesen allerdings mit lobenswerter Inconsequenz, vertretenen eudämonistischen Lehre, wonach das Kind für sein eigenes Wol erzogen werden soll, verlangt er, ganz im Einklange mit Pestalozzi, dass das Kind nicht nur zu seinem Glücke, sondern zu dem der ganzen Menschheit erzogen werde. Wie Pestalozzi will er, dass das Kind angeleitet werde, sich in das fremde Leben und das fremde Ich zu versetzen und zu versenken und dieses in edler Selbstentäußerung mit dem eigenen als gleich zu betrachten und so das eigene Glück in dem der Menschheit zu suchen. Dementsprechend soll auch jedes Leben für das Kind ins Menschenreich hereingezogen werden, damit die Kinderwelt auch alles thierische Leben für heilig halten lerne.

Ist Jean Paul seinem ganzen Wesen nach in erster Linie dazu angethan, fruchtbare Anregung zum Nachdenken über Erziehung zu geben, so fehlt es bei ihm, der ja eigene Erfahrung in der Erziehung besaß, daneben auch nicht an unmittelbaren, wirklich praktischen pädagogischen Anweisungen. Freilich dürfte manchen die eigenthümliche Form, in die er seinen Gedankenreichthum kleidet, von dem Eindringen in diesen zurückschrecken. Aber es verlohnt sich eher der Mühe, sich mit der Darstellungsweise des Dichters abzufinden, als sich mit dem Studium der pädagogischen Schriften anderer abzumühen, die, um ihre Schwäche zu verbergen, groben Unfug mit unnützen philosophischen Ausdrücken treiben, und vor dieser Unbequemlichkeit ist man wenigstens sicher bei ihm. Er hat die Jongleurkünste der-

jenigen Philosophen durchschaut — und er führt zutreffende Beispiele dafür an —, die schwierige Fragen dadurch umgehen, dass sie sie anders benennen, worin ihnen dann der große Haufen blindlings folgt. Wenn er freilich bezüglich bestimmter Richtungen der Philosophie seinerzeit die Frage aufwirft: „Was nützt der Tod des Teufels, wenn seine Großmutter fortlebt?“ so ist auch heute noch die Klage nur zu berechtigt, dass die rüstige alte Matrone, wenn auch in veränderter Gestalt, ihr zähes Leben munter weiter fristet.

Steht auch die Manier, welche den Dichter beherrscht, im allgemeinen, zumal da, wo er sich bemüht, witzig zu sein, dem reinen und ungetrübten Genusse seiner Werke für den Leser im Wege, so entschädigt er anderseits dafür durch Stellen, in denen sein tiefes und inniges Gefühl in natürlicher und dabei hochpoetischer Sprache zum Ausdrucke kommt.

Man würde viel zu weit gehen, wollte man hoffen, dass das Studium eines Schriftstellers wie Jean Paul unsere Zeit von ihrem Materialismus und ihrem Mangel an Begeisterung für edlere Bestrebungen curiren könnte. Jedenfalls aber gehört er unter die Autoren, die ihren Beitrag hierzu zu liefern und die Gegenströmung zu fördern vermögen, die sich gegenüber der Hauptrichtung unserer Zeit zu regen beginnt. Von einer optimistischen Ansicht, die sich gegen die Mängel unserer Gegenwart verschließt oder die ernste Schwierigkeit der Beseitigung dieser Mängel verkennt, ist wenig zu hoffen; aber auch mit einer zu pessimistischen, welche die Hoffnung auf eine von reinerem und höherem Streben als die Mitwelt beseelte Zukunft aufgeben wollte, kann uns ebensowenig gedient sein. Dass gegenwärtig ernste und unverhohlene Klagen über die Gleichgiltigkeit der Mehrzahl unserer Nation gegen höhere Interessen laut werden, spricht sicher nicht gegen die Berechtigung einer solchen Hoffnung. „Jede hohe Klage und Thräne über eine Zeit,“ sagt Jean Paul, „sagt wie eine Quelle auf einem Berge, einen höheren Berg oder Gipfel an.“ Können wir auch einen solchen höheren Gipfel noch nicht bestimmt erkennen, so ist doch der Umstand, dass man ihn überhaupt zu suchen beginnt, nicht das schlechteste Zeichen unserer Zeit.

Veranschaulichung der Geschichte in der Volksschule.

Von *E. Ohl-Gaarden bei Kiel.*

„Mein Freund, die Zeiten der Vergangenheit
Sind uns ein Buch mit sieben Siegeln."
Faust zu Wagner.
(Goethe's Faust.)

Geschichte ist in Deutschland Sache der Gebildeteren und besser Unterrichteten. Die große Masse weiß nichts von Karl dem Großen, Otto dem Großen, Friedrich Barbarossa und Friedrich dem Großen; die historischen Persönlichkeiten sind dem Volke keine lebendigen Gestalten.*)

Geschichte ist ein abstracter Stoff. Der Historiker Mommsen sagt über die Quellen zur römischen Geschichte: „Unsere Überlieferung ist wie die dürren Blätter, von denen wir mühsam begreifen, dass sie einst grün gewesen sind." **) Im Grunde gilt dies für alle geschichtliche Überlieferung. So fahl, so dürr und trocken, wie das herbstliche Blatt, sind auch die auf uns gekommenen Berichte von Geschehnissen der Vorzeit. Sollen sie wieder Leben gewinnen, und das müssen sie, um in bildender Weise auf den Schüler einzuwirken und in seinem Gedächtnis aufbewahrt zu werden, so muss der Lehrer der Geschichte ihnen wieder Leben verleihen. Für den Geschichtsunterricht, soll er lebensvoll ertheilt werden, gilt aber dasselbe wie für alle anderen Unterrichtsgegenstände: „Die Anschauung ist das absolute Fundament aller Erkenntnis."

Trotz alles Dringens auf Anschauung fehlen dem Geschichtsunterricht Veranschaulichung und Anschaulichkeit noch zu sehr. Der geschichtliche Lehrton ist zu abstract; es fehlt an der poetischen Belebung des Geschichtsstoffes, an Abbildungen, man benutze mehr die Karte — historische Karten sind in den Volksschulen wol kaum vor-

---

*) Vgl. was Dr. Ludwig Hahn in der Vorrede zu seiner „Geschichte des preußischen Vaterlandes" sagt: „Über die Thatsache, wie wenig verbreitet in unserem preußischen Vaterlande die Bekanntschaft mit der preußischen Geschichte ist." — Vgl. auch: Biedermann, Geschichtsunterricht. S. 23.

**) Mommsen, Römische Geschichte. Band I, Cap. XI.

handen; ob die Weise, Namen, Zahlen und Daten mechanisch einlernen zu lassen, gänzlich verschwunden ist, will ich unerörtert lassen.

Vorliegende Arbeit hat es sich als Aufgabe gestellt, die Mittel zur Veranschaulichung der Geschichte zusammenfassend vorzuführen, und zwar soll zunächst gezeigt werden, welche Hilfsmittel geeignet sind, Geschichte sinnlich zu veranschaulichen.

Geschichtliche Gegenstände, Alterthümer und Denkmäler aller Art sind in erster Linie als Veranschaulichungsmittel geeignet.*)

Selbstverständlich muss sich eine Besprechung daran knüpfen. Bei der Erzählung von der Lebensweise unserer Vorfahren zeige man einen Pfeil oder ein Steinbeil u. s. w.; ist ein Hünengrab in der Nähe, so führe man die Schüler dahin und beschreibe ihnen, wie die Alten Todte zu bestatten pflegten. Kann man sich eine Urne aus einem solchen Grabhügel verschaffen, so zeige man sie vor und erläutere deren Gebrauch; sind Runensteine vorhanden, so müssen sie betrachtet und besprochen werden. Denkmäler geschichtlicher Personen oder Ereignisse und Baudenkmäler müssen, wenn sich Gelegenheit dazu findet, betrachtet und die Veranlassung der Errichtung muss erörtert werden. Auch der Besuch des Lehrers mit seinen Schülern in einem Alterthumsmuseum dürfte empfehlenswert sein.

Aber wie selten bietet sich Gelegenheit zur Betrachtung historischer Gegenstände! Deshalb muss die Volksschule mit wenigen Ausnahmen auf diese Art der Veranschaulichung verzichten.

Aber kann man nicht die Dinge selbst betrachten, so suche man sie durch Abbildungen zu ersetzen.**) An Bilderwerken zur Veranschaulichung ist ja nicht mehr wie ehemals Mangel. Was hilft es indes, dass Abbildungen in Hülle und Fülle da sind, wenn ihre Kostspieligkeit die Anschaffung verbietet? Es sollte aber ernstlich danach gestrebt werden, dass die Volksschulen, wie sie im Besitz von Bildern für den Anschauungsunterricht, von Bildern zur biblischen Geschichte und Naturkunde sind, auch mit einem Bilderwerk für Geschichte versehen würden. Für Schulen, denen gute historische Bilder zu theuer sind, empfiehlt Schumann***) mit Recht, Münchener Bilderbogen und

*) „Die Gegenstände selbst locken die Jugend an.“ D. M. Cap. XVII, II. 18.

**) „Man sollte weder von ägyptischer, noch griechischer, noch deutscher Baukunst den Schülern erzählen, wenn man ihnen nicht die entsprechenden Abbildungen vorzeigen kann.“ — Grube, Charakterbilder aus der Geschichte und Sage. (Einleitende Vorrede. S. X.)

***) Dr. Schumann, Lehrbuch der Pädagogik. II. Theil. S. 266.

andere Illustrationen anzuschaffen; ebenfalls dürfte das Hirtsche Bilderwerk zu empfehlen sein.

Wenn etwas geeignet ist, das siebenmal versiegelte Buch der Vergangenheit aufzuschließen und es Kindern zu erschließen, so sind es Bilder. Wer Kindern die Abbildung eines geschichtlichen Ereignisses erläuternd vorzeigt, der thut mehr, als wenn er die Geschichte zehnmal erzählt.*)

Auch das Vorzeigen naturkundlicher Abbildungen, eine Forderung Dr. Finger's**), erweist sich in der Geschichtsstunde zuweilen als nothwendig. Bei Besprechung der Geschichte der alten Deutschen müssen z. B. Bilder des Elens, des Auerochsen, des Bären u. s. w. vorgezeigt werden.

Aber auch durch Zeichnung an der Wandtafel wird Geschichte anschaulicher.***) Es werde die Marschrichtung der Kriegführenden angezeichnet, so z. B. die des vom Rhein Deutschland durcheilenden großen Kurfürsten und die der zurückweichenden Schweden.

Daneben muss die Wandkarte als Veranschaulichungsmittel verwendet werden.†) Die Geschichte wird anschaulicher, lebendiger, interessanter, wenn man genau den Ort kennt, wo sie sich zugetragen hat. Für jede Geschichtsstunde ist deshalb eine Wandkarte unentbehrlich — am besten eine historische, weil sonst in der Seele des Kindes falsche Vorstellungen entstehen können.††) Auf der Karte müssen alsdann die in der Stunde genannten geschichtlich wichtigen Örter, Flüsse, Berge, Gegenden, Landschaften u. s. w. gezeigt werden. Die Schüler suchen am Ende der Stunde oder im Hause diese nochmals in ihren Handatlanten auf. Es ist auch von Nutzen, wenn der Lehrer sich die Lage dieser Örter u. s. w. durch Handausstrecken seitens der Schüler angeben lässt, z. B. das Lechfeld liegt von uns aus weit nach Süden. (Die Schüler strecken die Arme aus in der ungefähren Richtung.)

---

*) Vgl. was Goethe über die Bilder der deutschen Kaiser im Kaisersaal zu Frankfurt a. M. und die sich daran schließende Belehrung sagt. (Aus meinem Leben. Wahrheit und Dichtung. I. Theil, 1. Buch.)

**) Dr. Finger, Anweisung zum Unterricht in der Heimatskunde. S. 146.

***) „Das Zeichnen soll in der Schule nicht nur eine Disciplin, sondern ein methodisches Princip sein.“ Fr. Polack.

†) „Alle Geschichlte wird der Jugend in die Luft geschrieben, wenn die Geographie nicht die Basis ist.“ Schleiermacher.

††) „So denkt das Kind, wenn von den Kurfürsten von Sachsen die Rede ist, stets an das Königreich oder auch an die Provinz Sachsen“ u. s. w. Krieger, Der Geschichtsunterricht. S. 113, 114.

Zuweilen ist es auch nothwendig, bei Besprechung der betreffenden Abschnitte, einen Ort, eine Gegend oder Landschaft kurz zu charakterisiren, z. B. das Lechfeld, das Marchfeld, die Ebene um Leipzig, die Gegend, in welcher Fehrbellin liegt, u. s. w. Es werden die wahrscheinlichen vormaligen Wohnsitze unserer aus Asien eingewanderten Vorfahren gezeigt, die von Heinrich I. gegründeten Städte, ferner: „die große Kaiserstraße, die von alters übern Brenner aus Germanien führt nach Welschland.“*) Der Weg der Ungarn und Türken bei ihren Einfällen nach Deutschland, der Weg der Kreuzfahrer, sowie die uralte Handelsstraße über den St. Gotthard nach Italien**) u. s. w. Indes darf dies nicht weiter ausgeführt werden, als zum Verständnis des geschichtlichen Pensums nothwendig ist: Geschichte muss eben Geschichte bleiben, und der Geschichtslehrer darf nicht auf das Gebiet der Geographie abirren.

Nachdem so die Hilfsmittel ins Auge gefasst sind, wodurch Geschichte sinnlich veranschaulicht wird, soll erwogen werden, wie möglichste Anschaulichkeit des Geschichtsstoffes zu erstreben ist.

Der Geschichtsunterricht in der Volksschule muss sich vorwiegend nach der Natur des Kindes richten und sich demgemäß überwiegend Thaten und Personen zuwenden. Der Vortrag sei anschaulich und lebendig. Die geschichtlichen Personen müssen vor den Augen der Kinder wachsen und werden bis zu ihrem Höhepunkte: das Kind muss gleichsam die Geschichte erleben.

Da ist Karls des Großen Heldengestalt, seine Züge nach dem Sachsenlande, das fortwährende Auflodern des Aufruhrs, die endliche Unterwerfung, Wittekinds Taufe und die Kaiserkrönung in Rom. Da wird Heinrich der Vogelsteller vorgeführt: sein Arbeiten an der Wehrhaftmachung seines Volkes, die Gründung von Städten, die Schlacht bei Merseburg. Da steigt Friedrichs I. Heldengestalt aus der Vorzeit auf: seine Römerzüge, Mailands Zerstörung, das heldenhafte Ringen und die Niederlage bei Legnano, Heinrichs des Löwen Ungehorsam und Bestrafung, der glänzende Reichstag zu Mainz, sein Kreuzzug und klägliches Ende. Da ist Luther: sein allmähliches Wachsen und Werden (besonders auch des inneren Menschen), sein Kampf gegen Ablass und Papstthum und endlich der Gipfelpunkt: sein Auftreten auf dem Reichstag zu Worms. Ferner: Gustav Adolf: sein Abschied von den schwedischen Ständen, die Landung in Pommern,

*) Julius Wolff, Tannhäuser.

**) Schiller's Tell. V. Aufzug, 2. Auftritt.

die Hindernisse, welche Magdeburgs Entsetzung vereiteln, die Schlacht bei Breitenfeld, der Siegeszug nach dem Süden, schließlich sein tragisches Ende. Da ist der große Kurfürst, da ist Friedrich der Große, ihre Jugendzeit und Lernjahre, die vielen Feinde und der endliche Triumph.

Auch Culturgeschichte muss herangezogen werden, aber im Anschluss an Personen und Thatsachen.

Bei Karl dem Großen werde des Landes, der Religion und Sitten, des Charakters, der Lebensweise der Sachsen gedacht, aber im Anschluss an ihren Nationalhelden Wittekind. Bei Konrad I. und Heinrich I. spielt wieder die Culturgeschichte hinein: die Ungarn werden geschildert (nach Aussehen, Bewaffnung, Lebensweise, Kriegführung), die Wehrhaftmachung des deutschen Volkes, die Gründung von Städten schließe sich daran. Man bespreche „die kaiserlose, die schreckliche Zeit“ im Anschluss an Rudolf von Habsburg, der die Ordnung wiederherstellt. Bei der Geschichte der Entdeckung des Seeweges nach Ostindien werde der alte levantische Handelsweg geschildert. Bei Luthers Geschichte bespreche man: Klosterschulen, lateinische Schulen, Universitäten, das Klosterwesen u. s. w. Die Umwälzung, welche durch Schießpulver und Feuerwaffen bewirkt wurde, zeige man an der Niederwerfung der brandenburgischen Ritter durch Friedrich von Hohenzollern.

Wird die Culturgeschichte von Personen und Thatsachen abgelöst, so ist sie Kindern zu dürr und abstract und wird infolge davon nicht behalten.*) Das ist den Lehrern sattsam bekannt. Dürre Notizen, Abstractionen, trockene Lehren haften nicht im Geiste des Kindes, aber kleidet die Lehre ein in eine kleine Erzählung, und wie begierig horcht das Kind!

Es wird eingewendet, dass Kinder für die Auffassung großer Charaktere nicht reif seien. Allerdings für die tiefere Erfassung derselben sind sie nicht reif; aber wenn die geschichtlichen Gestalten Schülern in kindlicher Weise nahe gebracht werden, so ist der Zweck des Geschichtsunterrichtes in der Volksschule erreicht. Da ist vor allen Dingen nöthig, dass die Jugendgeschichte und das Familienleben der geschichtlichen Personen, sowie das Äußere derselben

*) „Macht immerhin ein Capitel über das Ritterwesen, aber versäumt nicht, die lebendige Figur eines Götz von Berlichingen oder Bayard hineinzustellen.“ „Die junge Seele fasst gerne und leicht das Nacheinander, ungern und schwer das Nebeneinander.“ — Grube, Charakterbilder. Einleitende Vorrede. S. IV.

gebürende Berücksichtigung finde. Jugendgeschichten großer Männer sind wichtig und lassen einen Blick voraus thun in das spätere Leben derselben; treffend sagt der Dichter: „In unserer Jugend wurzelt unser Schicksal.“

Es werde gezeigt, wie Heinrich IV., welcher der väterlichen Erziehung entbehrte und aus der Hand eines schlimmen Priesters in die eines noch schlimmeren gerieth, der von Jugend auf verdorben und verführt wurde, zu einem schwankenden, bald übermäßig starren und strengen, bald verzagten und kriechenden Charakter werden musste. Man zeige, wie die strenge Zucht der Eltern und Lehrer Luthers, wie Noth, Hunger und Kummer, das Früh-auf-sich-selbst-gestellt-sein Luther zu einem solchen kräftigen Charakter heranbildeten. Es werde darauf hingewiesen, wie der große Kurfürst, der die Erziehung zweier tüchtiger Frauen erfuhr, der die Noth des Lebens und die Greuel eines entsetzlichen Krieges schon als Kind kennen lernte, dann der Aufenthalt in Holland und das leuchtende Vorbild Friedrich Heinrichs von Oranien ihn tüchtig machten. Der Lehrer trete mit dem Kinde ein in Luthers Haus, lasse es seiner Laute und dem Gesange seiner Kinder lauschen und mit dem starken Manne am Sarge seiner lieben Lene die Abgeschiedene beklagen. Auch das Äußere der geschichtlichen Personen muss geschildert werden, damit das Kind sich dieselben lebendig vorzustellen vermöge.

Wie beim Erzählen der biblischen Geschichte, so dürfen auch bei der unterrichtlichen Behandlung der Profangeschichte Nebenumstände und individuelle Züge, selbst wenn sie für die Geschichte wenig wichtig sind, doch nicht wegbleiben.*)

In wissenschaftlichen Geschichtswerken finden solche Züge, wie: Karl der Große in der Schule, geringe Erwähnung; in der Volksschule darf diese Episode unter keinen Umständen fehlen. Für die Geschichte ist es unwesentlich, dass Heinrich I. die Krone empfing, als er im Walde dem Vogelfang oblag; Kindern wird der König dadurch interessant. Was kümmert den gelehrten Historiker viel Luthers Jugendgeschichte, seine Noth in Magdeburg und Eisenach, seine Versorgung durch Frau Cotta, und wie fesselnd ist sie doch für Kinder! Wie geeignet sind solche und ähnliche Episoden, obwol nicht strenge Geschichte enthaltend, zur Einführung in die Geschichte. Wie wird dadurch das Auffassungsvermögen gebildet, das Interesse geweckt!

*) Grube fordert: „Vertiefung in das Individuelle.“ — Grube, Charakterbilder Einleitende Vorrede. S. XI.



Wie werden dadurch die historischen Gestalten den Kindern näher gerückt! Wie prägt sich dann die Geschichte leicht dem Gedächtnis ein! Was daher der Geschichtsschreiber als unwesentlich beiseite setzt oder kaum andeutet, das ist dem kindlichen Geiste oftmals wichtig und für seine Entwickelung nöthig. Was also an das kindliche Leben anklingt, wie Karl der Große in der Schule, Heinrich I. am Vogelherd, Luther der Currendschüler, Friedrich der Große am Mittwoch Nachmittag in Berlin einreitend: das findet ein aufmerksames Ohr.

Daraus muss der Jugendlehrer die Lehre ziehen, dass trockene, abstracte Geschichte nicht in die Volksschule gehört, sondern Geschichte in kindlichem Gewande.*)

Um eine lebendigere Darstellung zu erzielen, müssen die Helden der Geschichte redend eingeführt werden. Besonders theile man recht charakteristische Aussprüche mit: Rudolfs von Schwaben Ausruf, als ihn in der Schlacht bei Merseburg die Strafe ereilte: „Das ist die Hand, mit welcher ich dem Kaiser, meinem Herrn, Treue schwur!" Rudolfs von Habsburg Wort, als er die Raubritter bekämpfte: „Keinen halte ich für adlig, der von Raub und unehrlicher Hantirung lebt!" Kaunitz's Ausruf bei der Nachricht von dem Tode des großen Friedrich: „Wann wird wieder ein so großer König das Scepter führen?" u. v. a.**)

Auch die zuerst von Stiehl angeregte Berücksichtigung vaterländischer Documente, z. B. des „Aufrufs an mein Volk", nützt zur Veranschaulichung. So könnte man auch benutzen die Briefe und Telegramme König Wilhelms bei Gelegenheit der großen Siege.

Einer weitergehenden Forderung, die Schüler an die jeweiligen Geschichtsquellen heranzuführen, kann von der Volksschule wol nur in mäßigem Umfange und im Anschluss an das Lesebuch entsprochen werden.

Ähnlich wie der blaue Duft eine ferne Gegend verschönt und ihre Mängel verhüllt, so verklärt auch die Sage die zeitlich fernen

*) „Da ist manches Geschichtsbüchlein, das ein Historiker von Fach verächtlich über die Schulter ansehen würde, für den Methodiker von Fach ein wahrhaft classisches Werk." — Grube, Charakterbilder. Einleitende Vorrede. S. V.

**) Einen Schritt weiter geht noch Schütze. (Evangelische Schulkunde. S. 506.) Er empfiehlt, die Geschichte zu dramatisiren. Als Beispiel ist gewählt die Geschichte von Heinrichs des Löwen Ungehorsam und Bestrafung. Wenn es sich ungesucht ergibt, wirkt ein so behandelter Abschnitt ohne Zweifel anschaulicher als bloße Erzählung ohne Dialog.

historischen Gestalten, entkleidet sie des Kleinlichen, Niedrigen und Hässlichen — das ja auch großen Männern anhaftet, hebt dagegen die guten Seiten hervor, die sie im hellsten Glanze erstrahlen lässt. Deshalb ist die Sage für die Schule so wichtig; sie zeigt dem Kinde das Gute, Große, Nachahmungswürdige im hellsten Lichte.

Wer möchte wol die poetische Sage vom Kaiser Rothbart, die Heine in „Deutschland ein Wintermärchen" vergeblich in den Staub zu ziehen bemüht gewesen ist, entbehren? Oder dürfte wol, um einer Sage der Heimat zu gedenken, die Erzählung fehlen von der gnadenreichen Frau, die, um Hilfe angefleht in der Schlacht von Bornhöved, die ermatteten Kämpfer vor den Sonnenstrahlen schützt, indem sie vor der Sonne ihren Mantel ausbreitet?

Sagen tragen wesentlich zur Veranschaulichung bei, und ist daher eine größere Berücksichtigung der Sage im Geschichtsunterricht der Volksschule wolbegründet.

Aber auch Anekdoten, sofern sie charakteristisch sind, darf der gewissenhafte Lehrer, ohne Gewissensbisse zu empfinden, einflechten. Wie trefflich charakterisirt z. B. eine Anekdote den Soldatenkönig und stellt ihn Kindern besser vor Augen als weitschweifiges Erzählen.

Wie die Sage, so ist auch die Poesie ein vortreffliches Veranschaulichungsmittel der Geschichte. Was würdig, rühmlich und edel ist, das stellt sie in lebendiger Sprache, in knapper Form vor die Augen. Den allen bekannten hohen Wert echter Poesie, mit ihrer leichteren Verständlichkeit, mit ihrer anregenden und belebenden Kraft, hat auch Luther erkannt.*)

Ein geschickter Lehrer wird, sei es in der Geschichtsstunde selbst oder in einer anderen geeigneten Stunde (z. B. Lesestunde), auf geschichtliche Personen oder Ereignisse sich beziehende Gedichte mit der Geschichte verknüpfen.**)

Bei Karls des Großen Geschichte werde Bezug genommen auf Geroks Gedicht: „Schulvisitation"; bei Heinrich I. auf Vogls „Herr Heinrich sitzt am Vogelherd"; bei Barbarossa auf Rückerts „Der alte Barbarossa" oder auf Geibels „Tief im Schoße des Kyffhäusers" und auf Uhland's „Schwäbische Kunde".***) Bei Rudolf von Habsburg auf:

---

*) Er ruft klagend aus: „Ja wie leid ist mir's jetzt, dass ich nicht mehr Poeten und Historien gelesen habe und mich auch dieselben niemand gelehret hat!"

**) „Gedichte erhöhen die Anschaulichkeit des Unterrichtes und erwecken in den Schülern eine lebhafte Theilnahme an historischen Personen und Ereignissen." Monatsblatt des evangelischen Lehrerbundes.

***) Vgl. Methodik des Unterrichtes in der Geschichte von Prof. Rusch. S. 46.

„Kaiser Rudolfs Ritt zum Grabe"; bei der Geschichte der Befreiungskriege auf „Lützows wilde Jagd" u. s. w.

Wie anschaulich, wenn bei Besprechung des Hubertsburger Friedens Kindern die Heimkehr aus dem langen Kriege ausgemalt wird:

„Der König und die Kaiserin,
Des langen Haders müde,
Erweichten ihren harten Sinn
Und machten endlich Friede;
Und jedes Heer, mit Sing und Sang,
Mit Paukenschlag und Kling und Klang,
Geschmückt mit grünen Reisern,
Zog heim zu seinen Häusern."

Aus: Bürgers „Lenore".

Ist es nicht für das geistige Auge wolthuend, wenn die Geschichte, die so oft, von Greueln und Blutvergießen*) handelt, auch einmal den Gegensatz hervorhebt: „Schön ist der Friede!" Dasselbe Thema behandelt auch der Abschnitt aus: „Die Piccolomini":

„O schöner Tag, wenn endlich der Soldat
Ins Leben heimkehrt, in die Menschlichkeit u. s. w.
(I. Aufzug, 4. Auftritt.)

Diese liebliche Scene ist sehr wol geeignet, bei Besprechung des westfälischen Friedens die greuelvolle Geschichte des dreißigjährigen Krieges zu beschließen.

Kein Geschichtsschreiber schildert so anschaulich wie Uhlands „Kaiserwahl", wie die deutschen Stämme auf dem Maienfelde „am schönen Rheinstrom zwischen Worms und Mainz" zusammenkommen und einen Kaiser küren.

Poetischer Stoff zur Veranschaulichung ist in Menge vorhanden.

Aber, könnte mancher fragen, was nützen alle diese Verse, Sprüche, Citate u. s. w.? Wird die Geschichte dadurch nicht zu einem wüsten Durcheinander?

Einmal dienen sie dazu, die Geschichte zu veranschaulichen, dann aber auch, sie dem Gedächtnis einzuprägen.**)

Auch eine Vergleichung und Entgegenstellung geschichtlicher Personen und Ereignisse dürfte zur besseren Veranschaulichung wesentlich beitragen. So könnten in Parallele gestellt werden: Bonifacius und Anschar — Luther und Zwingli (Huss) — Heinrich I. und Rudolf von Habsburg — Otto der Große und Friedrich Barbarossa

*) „Fechten und Todtschlagen." Locke.

**) „Haftet doch eine Geschichte, ein Vers, ein Wort, die er (der Schüler) im Fluge, im zufälligen Lesen aufraffte, oft besser, als das noch so mühsam Eingeübte." David Müller, Geschichte des deutschen Volkes. Vorwort zur I. Aufl. S. VI.

— Attila und Napoleon I. u. s. w.; die Schlacht auf den catalaunischen Feldern und die Völkerschlacht — der Einbruch der Hunnen mit den Einfällen der Araber, Ungarn, Mongolen, Türken — der Zug der Angeln und Sachsen nach Britannien und der Einbruch der Ostgothen in Italien — des großen Kurfürsten Zug vom Rhein nach Fehrbellin und Friedrichs des Großen Rückzug aus Mähren (Zorndorf) u. s. w.

Man hüte sich vor unpassenden Vergleichen und frage sich jedesmal, welche Vergleichspunkte sich finden, und ob die Parallele für den Schüler nutzbringend und fördernd sei.

Dies zur Frage über Veranschaulichung der Geschichte.

In der Pädagogik handelt es sich nicht um hohe Geheimnisse, sondern das ganze Geheimnis des rechten Schulhaltens besteht darin, sich zu den Kindern herabzulassen, einfach, kindlich und anschaulich mit ihnen zu sprechen und sie so allmählich geistig zu sich emporzuheben.

Die anschauliche Behandlung der Geschichte erfordert also Betrachtung etwa vorhandener Alterthümer und Denkmäler, Vorführung von geschichtlichen Abbildungen, Zeichnungen an der Wandtafel, fleißige Benutzung der Karte; ferner vorwiegend Besprechung von Personen und Ereignissen (Culturgeschichte im Anschluss daran), eingehende Berücksichtigung der Jugendgeschichte und des Familienlebens, sowie des Äußeren geschichtlicher Personen, Vertiefung in individuelle Züge, Anführen von Aussprüchen großer Männer, Einflechten von Documenten, Sagen (Anekdoten) und Poesie, Vergleichung und Entgegenstellung von Thaten und Personen.

Um aber eine rechte kindliche und anschauliche Behandlung des Geschichtsstoffes zu ermöglichen, ist von seiten des Lehrers eifriges Studium erforderlich.

Wie der Bergmann, ehe er einen Schacht hinabteuft bis zu den goldenen Adern, zuvor die Gegend und den Boden sorgfältig untersucht, damit die mühsame Arbeit nicht an solchen Orten begonnen werde, wo sie keinen Gewinn bringt, so muss auch der Lehrer, will er Kindern die Geschichte erschließen, dies unermessliche Gebiet studiren. Denn nur eifriges Studium anschaulicher Geschichtsdarstellungen (Grube, Spieß und Berlet*), größerer geschichtlicher Werke (Schlosser, Ranke, Giesebrecht), Quellschriften (Wattenbach), methodischer Schriften (Krieger u. a.) und die infolge davon möglich werdende rechte Auswahl, Begrenzung und Behandlung des Stoffes sichern vor Missgriffen.

*) Letzteres Werk wird von Herrn Dr. Dittes empfohlen.



Friedrich Beust.

Von Dr. Ewald Haufe-Meran.

Im Jahre 1856 gründete Karl Fröbel eine Erziehungs- und Pensionsanstalt in Zürich, um in ihr die Ideen seines berühmten Onkels Friedrich Fröbel vom Kindergarten an durch alle Schulstufen, bis zum Eintritt in die Universität, als Richtschnur dienen zu lassen. Allein schon nach vier Jahren überließ er die Anstalt dreien seiner Lehrer, um in Hamburg die Leitung einer höheren Töchterschule (Mädchenuniversität) zu übernehmen. Die „Erziehungsanstalt im Seefeld“ in Zürich ging nach zwei Jahren an den als Hilfslehrer an ihr wirkenden Friedrich Beust über, welcher bis 1854 mit einem Collegen der Anstalt an ihr thätig war. In genanntem Jahre trennten sich die beiden, jeder führte eine Erziehungsanstalt unter eigenem Namen fort; doch konnte sich die eine nicht lange halten, während sich die von Beust in Hottingen bei Zürich gegründete in günstiger Weise entwickelte, was ebenso sehr der Ausdauer und dem Muthe, als der Bedürfnislosigkeit ihres Leiters zugeschrieben werden muss. Die Bestrebungen desselben weiteren Kreisen bekannt zu machen, ist der Zweck folgender Zeilen.

Beusts Verdienst ist im wesentlichen darin begründet, dass er in der Volksschule den Arbeitsunterricht einzuführen sucht; hierfür Wege und Mittel zu finden, um dem Wollen und Vollbringen innerhalb der pädagogischen Ziele die Materie zu schaffen, war die eigentliche Reformaufgabe, die er sich stellte.

Die Lösung derselben erkannte er in erster Linie im Vergleichen und Messen im weiteren und engeren Sinne des Wortes. Von Anfang seiner Lehrthätigkeit an sah er darin eines der wichtigsten Mittel, das Kind naturgemäß zu erziehen. „Die Thätigkeit der Sinne,“ sagt er, „beginnt bei dem Kinde bald nach der Geburt. Sobald dieselben vergleichend arbeiten, sind sie auf dem Wege, die Umgebung richtig zu erkennen. Das Vergleichen beginnt schon sehr früh; alle Thätigkeiten des Kindes dienen ihm dabei als Mittel. Dahin gehören zunächst alle Spiele, die nicht von einem neuen Joh. Ballhorn verbessert sind, und alle die kleinen Handreichungen, welche dem Kinde — früher mehr als jetzt — in der Familie zugemuthet werden. Der Kreis der auf diese Art vergleichend und messend angeschauten Dinge ist schon sehr groß, wenn die Schule das Kind mit den Maßen und deren Handhabung auf seine Art vertraut macht. Indem die Kinder beobachten, untersuchen, vergleichen und messen, schärfen sie ihre Sinne, eignen sich Begriffe an und bilden Schlüsse. So erfassen sie das wahre Wesen der Dinge und befinden sich also bereits auf dem Wege, die Wahrheit zu erforschen. Und vollzieht sich nicht die ganze Entwickelung der Menschen, bis zum Erlöschen der Denkfähigkeit,

durch Vergleichen, Messen, Schließen, Wollen und Vollbringen? Vergleichen und Messen sind aber vom Beginn der Gehirnthätigkeit an allen anderen Thätigkeiten vorangehend. Alle rohen Handarbeiten haben unausgesetzt das Vergleichen und Messen nöthig; bei jeder höheren technischen Thätigkeit wird das Vergleichen und Messen noch in höherem Grade angewendet; Mathematik und Naturwissenschaften erschließen sich uns nur durch Vergleichen und Messen. Und so geht es mit jedem Berufe.“ „Die Auswahl der Vergleichsobjecte beginnt mit den einfachsten und naheliegendsten Begriffen und entspricht sowol der kindlichen, wie der allgemeinen socialen Entwickelungsstufe. Berühmte Pädagogen sind darin Wegweiser gewesen, am nächsten stehen Pestalozzi und Fröbel; letzterer hat auch ein vortreffliches Übungsmaterial geschaffen. Das Vergleichen und Messen muss aber an den Dingen selbst geschehen; in ihm sollte sich auch das Wollen und Vollbringen verkörpern, oder jenes sollte zu diesem die Einleitung sein.“

In der Praxis hat Fr. Beust dem Vergleichen und Messen im engeren Sinne, den Untersuchungen und Arbeiten auf dem Gebiete der Größenlehre (Geometrie und Rechnen), die größte Beachtung geschenkt. In seinem Schriftchen: „Grundgedanken von Pestalozzi und Fröbel in ihrer Anwendung auf Elementar- und Secundarschulstufe“ (Zürich, 1881, Selbstverlag des Verfassers) sucht er die Arbeitsmethode auf mathematischer Grundlage zu begründen. „Von allem aber,“ sagt er daselbst, „was das menschliche Sinnen, Denken und Forschen als gesetzmäßig und festbegründet erkannt hat, ist nichts so einfach, klar und leicht erfassbar, als was sich auf die Größenverhältnisse bezieht, also die Mathematik. Es ist aber auch keine einzige Wissenschaft, oder wenn Sie lieber wollen, keine der exacten Wissenschaften auch nur denkbar unter der Voraussetzung, dass uns die Kenntnis der mathematischen Wahrheiten versagt sei. Die Mathematik ist aber auch zugleich das einzige Wissensfeld, welches nicht allein einer sinnlichen, äußeren Anschauung zugänglich ist, sondern zugleich die Verstandesthätigkeit unerlässlich bedingt und durch die gegenseitige Durchdringung von Form und Inhalt zu sicheren Schlüssen und Folgerungen führt. Hier erscheint die Richtigkeit eines Schlusses als eine unabwendbare Nothwendigkeit, Wahrheit also gleichbedeutend mit Nothwendigkeit. Auf ihrem Boden gedeiht kein Wahn, kein Vorurtheil. Die Erkennung solcher Wahrheiten, welche in unmittelbarer, allseitiger Anschauung wurzeln, erzeugt in dem Bewusstsein eine Widerstandskraft gegen den Irrthum, welcher sich nach und nach auf alle Lebensbeziehungen erstreckt. Es erwacht die Freude an der Wahrheit und steigert sich zu dem Muthe, unter allen Umständen für die Wahrheit einzustehen. . . . Die so erlangte Erkenntnis fällt mehr ins Gewicht, als eine Wahrheit, die wir auf die Glaubenswürdigkeit einer Autorität hin annehmen. Ihre Wirkung äußert sich zwar nur allmählich, dafür aber gräbt sie sich tief in das Bewusstsein ein und macht, wie Pestalozzi sagt, das mühselige Reden und die vielen Umtriebe überflüssig, die gegen Irrthum und Vorurtheile ungefähr das wirken, was das Glockengeläute gegen die Gefahr des Gewitters.“

Fröbel gab schon dem Säuglinge die Bällchen; in Kugel, Walze und Würfel bot er den Kleinen die drei wichtigsten Körperformen und gab ihnen Baukästen, damit ihnen das Wesen des Körperlichen nicht fremd bleiben solle. Dasselbe wollten Fellenberg, Wehrli und andere durch materielle Arbeiten, wenn auch nicht ganz im Sinne Fröbels, erreichen, der bekanntlich selbst nicht

zur vollen Klarheit hindurchdrang, wurden seiner Thätigkeit ja so schon genug Hindernisse in den Weg gelegt. Keiner der Nachfolger Fröbels hat unseres Wissens den mathematischen Arbeitsgedanken so richtig erfasst, wie Beust; keine der Fröbelschulen hat in genannter Richtung einen Schritt vorwärts gethan, wie dies Fr. Beust selbst behauptet. „Und doch besitzt der Mensch an sich alle Eigenschaften eines Körpers und seine Umgebung besteht vom Uranfang an bis zur endlichen Auflösung aus körperlichen Dingen.“ „Die sämmtlichen Eigenschaften der Körper können mit einander verglichen, also gemessen werden, ebenso die der Flächen und Linien. Die Linien . . . . werden in der Volksschule in der Geometrie, im Rechnen und beim Zeichnen mehr oder weniger eingehend behandelt, der Körper selbst aber mit seinen Eigenschaften wird vollkommen übersehen, bei Seite gesetzt und als ein zu schwieriger Stoff für höhere Unterrichtsstufen aufgespart, wo er allerdings meist als ein unverdauliches Definitionsgericht aufgetischt werden mag. Wie kommt die Schule zu diesem Respect vor einfachen Fundamentalwahrheiten, die dem Kinde überall am Wege liegen, an die es anstößt, mit denen es auf ganz vertrautem Fuße steht? Wie kommt es, dass die Schule die Erkenntnis der Raumgrößen, die alle anderen Unterrichtsstoffe an Wichtigkeit übertreffen, so auffallend vernachlässigt, so zwar, dass sich aus der Mitte des von ihr herausgebildeten Publikums, ja aus der Lehrerschaft selbst, Stimmen erheben können, welche die Erkenntnis des Raumes ganz und gar als überflüssig, als Luxus, aus der Schule verbannt sehen wollen?“

Die Beschäftigung mit Raumgebilden, das Vergleichen und Messen, wird in Beusts Erziehungsschule von der untersten Classe an geübt, und zwar anfangs im Rechnen und Ausschneiden, später bei Darstellung geometrischer Körper aus Carton, sowie in Messungen an Himmelskörpern mit selbstgemachten Quadranten und durch Arbeiten mit dem Messtische; sie findet aber auch reichliche Anwendung in Heimatskunde, Geographie und Naturgeschichte, auch ist sie Stütze für das Zeichnen und damit eine Hauptgrundlage für Handwerk, Kunst und Technik. Durch das Arbeitsleben wird Beusts Anstalt eine treffliche Vorschule des Lebens. Kleine neue Arbeitswege und Arbeitsmethoden ausfindig zu machen, welche den Entwickelungsstufen der Jugend entsprechen und dem Kinde innerhalb der Forderungen des Lehrplanes ausführbar sind, und wodurch ihm Thatsachen und Gesetze im Bereiche von Mathematik, Naturgeschichte und Geographie klar und bestimmt als Wahrheiten entgegentreten, das blieb und ist eines der ersten Ziele Beusts für Menschenbildung. Viele seiner Arbeiten waren, wie man sich in seiner Erziehungsanstalt überzeugt, mühsam und zeitraubend. Manche der Arbeiten haben sich mit ihren Vorarbeiten vom ersten Entwurfe bis zum Abschlusse durch Jahrzehnte hindurchgezogen. Außerordentlich erschwert wurden die Arbeiten dadurch, dass jeder Versuch, sie allgemein zugänglich zu machen, ebenso sehr an dem der Speculation abgeneigten Sinne Beusts, wie an dem Lehrmittelmonopol scheitern musste.

Wie unter Fröbel, so wurden auch unter Beust Spaziergänge ausgeführt, doch verwertete er sie in weit ausgiebigerer Weise für Terrainkunde, Kartenzeichnen und Kartenlesen. Vor vielen Jahren wurde unter seiner Leitung durch die Schüler der vierten Abtheilung der Stadtplan Zürichs aus $^1/_{3000}$ in $^1/_{600}$ übertragen. In jene Zeit fallen auch seine Vorarbeiten zur Herausgabe einer Schulwandkarte vom Canton Zürich mit Höhenlinien von 100 m zu 100 m

in $^{1}/_{40000}$ nebst zugehöriger Handkarte für den Schüler. Im Jahre 1871 wurde die Karte ganz neu als Unterlage für einen von ihm herausgegebenen kleinen historischen Atlas vom Canton Zürich gezeichnet. Auch eine große Erdkarte in Merkators Projection verdankt ihre Entstehung jener Zeit; es wurden auf ihr die Wohnplätze der wichtigsten Völkerfamilien durch Farben bezeichnet. Ein besonderes Verdienst erwarb sich Beust durch seine Methode der Reliefarbeiten, eine ideale wissenschaftlich-künstlerische Arbeitsmethode von hervorragendem Werte für die Erziehung zur Arbeit durch Arbeit. Beim geographischen Unterrichte, wie überhaupt auf allen Gebieten erziehenden Unterrichtes, gilt ihm der Gedanke, den Kindern nichts aufzuzwingen, besonderer Beachtung wert; er will, dass sie sich durch eigene, freiwillige Arbeit Kenntnisse erwerben. „Es wird in ihnen das Bedürfnis nach Wissen geweckt und sie werden zu schaffender Arbeit angeleitet. Was so erworben wird, ist Eigenthum für das Leben. Diese Arbeit ist den Schülern eine Freude, daher erklärt sich ihre große Liebe zur Schule. Dass die Gewöhnung an eine solche schaffende, sich selbst entwickelnde Geistesthätigkeit einer mechanischen Vielwisserei weit vorzuziehen ist, wer wollte dies in der Heimat des großen Pestalozzi bestreiten?"

Auf allen Bildungsstufen und Unterrichtsgebieten stellt Beust die Anschauung in Verbindung mit Arbeit in den Vordergrund. Was er unter dieser versteht, hat er in der Presse, in Schriften und Vorträgen, wie in seinem Lehr- und Erziehungsmateriale dargethan. Es würde den Rahmen der Arbeit überschreiten, wollten wir auf Einzelheiten eingehen. Wertvolles Material findet der Leser in folgenden Schriften von Beust: „Der wirkliche Anschauungsunterricht auf Schreiben und Lesen angewendet." „Der wirkliche Anschauungsunterricht auf der untersten Stufe der Größenlehre." „Das Relief in der Schule." „Die Grundgedanken von Pestalozzi und Fröbel in ihrer Anwendung auf Elementar- und Secundarschulstufe." „Vier öffentliche Vorträge, gehalten im Winter 1880/81 zum Besten der Fröbelschen Kindergärten in Zürich." Diese kleinen Schriften sind theils im Selbstverlage des Verfassers, theils im Verlagsmagazine und bei Orell Füßli & Co. in Zürich erschienen. Doch mehr als Worte sprechen die Arbeiten seiner Zöglinge, welche von Lehrern und Schulbehörden seit Jahren an der Quelle studirt werden und seit 1865 auf schweizerischen und internationalen Schulausstellungen dem Urtheile des pädagogisch gebildeten Publicums vorgeführt werden.

Ohne auf das Arbeitsleben in Beusts Schule einzugehen, z. B. auf Schulspaziergänge und Schulreisen in organischer Verknüpfung mit dem Gesammtunterrichte, ja ohne die Arbeiten auch nur im allgemeinen zu kennzeichnen, kann hier doch die allgemeine Aufzählung derjenigen nicht fehlen, die von Knaben und Mädchen ausgeführt werden. Behufs leichteren Einblickes mögen folgende Haupt- und Unterabtheilungen angeführt werden.

A. Zur Einführung in die **Größenlehre** dienen folgende Arbeiten:

a) Legearbeiten (1. und 2. Schuljahr). Anschauen, Vergleichen, Messen, Zuzählen, Wegnehmen, Vervielfachen, Theilen und wiederholtes Wegnehmen derselben Zahl (Division). Allmähliches Eindringen in das Decimalsystem, Ausführung mit körperlichen Dingen (Bauklötzchen), Flächen (an Bauklötzchen), Längen (Kanten und Stäbchen), Gewichte und Münzen, und zwar stets nach dem Zehnersystem in Gruppen geordnet.

b) Wägearbeiten (1. und 2. Schuljahr). Ergründen der Gewichtsbeziehungen zwischen verschiedenen Mengen verschiedener Holzarten, zwischen dem Gewicht des Wassers und den Innenräumen von Hohlgefäßen (3. und 4. Schuljahr) und dem Volumen und Gewichte verschieden geformter Metallstäbe (3. und 4. Schuljahr).

c) Darstellungsarbeiten. 1. Die Grundrisse von selbsterfundenen symmetrischen Figuren, aus Bauklötzchen dargestellt, werden durch Zeichnung auf Papier übertragen. Unterscheiden der körperlichen Dinge, Flächen und Längen; Rechnen (1. und 2. Schuljahr). 2. Darstellung der Ergebnisse von Rechnungen ohne vorgeschriebene Form, wodurch Längen, Flächen und Körper bis zu 10000 Einheiten zur Erscheinung gebracht werden (3. und 4. Schuljahr). 3. Praktische Geometrie. Die Kinder des ersten Schuljahres schneiden aus farbigem Prisma symmetrische Figuren aus und kleben sie in ihre Hefte. Im zweiten Jahre schneiden sie geometrische Formen nach gegebenen Maßen aus und kleben sie in ihre Hefte. Die Schüler des dritten bis sechsten Schuljahres stellen geometrische Cartonkörper dar; sie beginnen mit dem Würfel, der nach verschiedenen Richtungen getheilt wird, und schreiten bis zu Pyramiden, Kegeln und Polyëdern fort. 4. Aufnahmen des Schulterrains mit dem Messtische (Secundarclassen). Jeder Schüler zeichnet den aufgenommenen Plan in einer anderen Verkleinerung, als die Aufnahme.

B. Zur Einführung in **Heimatskunde** und **Geographie** dienen folgende Arbeiten:

a) Messen von Entfernungen mit Meterstäben im Schulhofe, in benachbarten Straßen und auf Schulspaziergängen; Ausmessen des Schulhausgrundrisses; Darstellen desselben in bestimmter Verkleinerung aus Stäben (im Schulhofe); Aufbauen in bestimmter Verkleinerung der Umfassungsmauern des Schul- oder eines anderen Hauses aus Backsteinen; Bau eines einfachen Daches aus Latten und Schindeln (1. und 2. Schuljahre).

b) Arbeiten mit Modellen vom Schulhause in $^1/_{200}$ und $^1/_{500}$ im Zimmer und Schulhofe.

c) Arbeiten am Plane von der Umgebung des Schulhauses in $^1/_{500}$, an dem Gemeindeplane in $^1/_{2000}$ und dem Plane der Stadt (Zürich) in $^1/_{8000}$ (1. und 2. Schuljahr).

d) Arbeiten am Holzrelief, in Horizontalschichten zerlegbar (3. und 4. Schuljahr).

e) Darstellen von drei Gruppen Reliefs aus Horizontalschichten mit wachsenden Schwierigkeiten (3. bis 6. Schuljahr).

f) Ausarbeiten von Netz- und Constructionskarten auf verschiedenen Stufen (3. bis 9. Schuljahr).

g) Anfertigung eines Quadranten mit Pendel; Messen der Sonnenhöhe; Bestimmen von Zeit und Polhöhe (Secundarclassen).

h) Anfertigung von Armillargloben mit Gestell, Horizontring und Stundenzeiger aus Blech, Holz, Carton und Draht (Secundarclassen).

C. Zur Einführung in die **Naturgeschichte** dienen u. a. folgende Arbeiten:

a) Schulreisen; Anschauen, Beobachten, Untersuchen, Sammeln (durch alle Classen hindurch).

b) Pressen, Trocknen und Aufkleben von Pflanzen (1. bis 9. Schuljahr).

c) Bestimmen und Ordnen von Pflanzen in das eigene Herbarium (durch jeden Schüler vom 5. Schuljahre ab).

d) Herbeischaffen von Naturdingen für den Gesammtunterricht (durch alle Classen hindurch).

e) Bearbeiten von Blütendiagrammen (2. und 3. Secundarclasse).

Der Leser wird erkannt haben, dass Beusts Reformbestrebungen im wesentlichen darin bestehen, das in der Luftschwebe befindliche Unterrichtsleben auf den Boden wahrer Wirklichkeit durch wissenschaftlich-künstlerisches Arbeiten zu ziehen, die Gegensätze von Schule und Leben zu tilgen und der Schule den Stempel der idealen Arbeitsstätte aufzudrücken, ohne den Handfertigkeitsunterricht zu benöthigen.

Der Anerkennungskreis seiner Reformbestrebungen geht weit über die Grenzen deutschen Sprachgebietes hinaus. Wenn ihm Männer wie Köchly und Moleschott ihre Kinder anvertrauten, so wundert man sich, dass Lehrer und Frauen, welche über Fröbel und dessen Nachfolger geschrieben, von Beust nichts wissen; doch fängt man in der pädagogischen Presse an, sich mit Beusts Reformgedanken zu befassen. So widmet Professor v. Soden im „Correspondenzblatt für die Gelehrten- und Realschulen Württembergs“ (Tübingen, 1883) in seiner Abhandlung über „Die Einflüsse unseres Gymnasiums auf die Jugendbildung. Vorschläge für eine natur- und zeitgemäße Reform der Mittelschule“ auch der Beustschen Erziehungsschule einer eingehendere Würdigung. „Wie schon der Name dieses ihres Gründers (Fröbel) vermuthen lässt,“ sagt v. Soden, „schließt sich die Beustsche Schule durchaus an die Ideen des großen Reformators Friedrich Fröbel an und darf mit Recht den Anspruch erheben, in sich nicht nur einen vermittelnden Übergang vom Kindergarten in die Schule darzustellen, sondern die Fröbelschen Ideen für die Schule selbst praktisch gemacht und für deren Zwecke organisch weiter entwickelt zu haben.“ Was genannter Schulmann über das Arbeitsleben, die Ordnung, die Lehrthätigkeit und die praktischen und sittlichen Erfolge sagt, welche die Beustsche Schule gewährt, kann hier nicht wiedergegeben werden. Prof. v. Soden ist übrigens auch der Meinung, dass Beusts Methode noch weiter als bis ans Ende der Volksschule zu reichen habe. „Sollte es nun nicht möglich sein“, frägt er, „unsere Schulen, auch soweit sie für eine höhere Bildung bestimmt sind, zunächst in den unteren Classen in ähnlichem Sinne zu reformiren und dadurch auch dem Typus der Volksschule mehr anzunähern, die Kluft der Bildungsweise zwischen dem Volke und den sogen. Gebildeten zu überbrücken?“

Das sind freilich noch Wünsche, denn Beust erreichte bisher nicht das, was ihm zunächst am Herzen liegt, seine Arbeitsmethode in die Volksschule verpflanzt zu sehen, obgleich seine Arbeiten in dem Gedanken an die allgemeine Volksschule entstanden und er einen großen Theil seiner Mittel für diesen Zweck opferte.

Als Verfasser den ergrauten Pädagogen mitten in der arbeitenden Schülerschar sah, empfing er den Eindruck, dass ein ernster Mann die Jugend ohne Pedanterie in das Leben einführe. Ungezwungen bewegten sich Meister und Zöglinge; ein mehr familiäres Gebaren leitete die Stürmenden in das Bett beruhigenden Arbeitswassers, und die geistig Armen wusste er auf sicheren Fuß zu stellen, so dass es ihnen gelang, ein bescheidenes Ziel zu erreichen, über welches der Meister seine Freude ebenso zu erkennen gab, wie über das

höhere der Talentvollen. Ohne Bedenken hat er uns in seinen Lehr- und Arbeitsplan eingeweiht; frei von Speculation machte er selbst auf Verbesserungen aufmerksam, die nothwendig oder wünschenswert sind.

Friedrich Beust ist jetzt 73 Jahre alt und nicht viel mehr fehlt zu einem fünfzigjährigen Wirken auf dem dornenvollen Felde der Privaterziehung und Erziehungsreform. „Die verringerte Leistungsfähigkeit", schrieb er mir vorigen Sommer, „wie sie ja im allgemeinen einzutreten pflegt, wenn man ein gewisses Alter überschritten hat, macht sich leider sehr fühlbar. Ich darf aber wol zufrieden sein, dass die Arbeitskraft so lange standgehalten hat. Für den Ausbau der Schule habe ich noch manche Arbeit auszuführen, ehe ich ruhen darf."

Pädagogische Rundschau.

Aus dem Großherzogthum Baden. Gymnasialprofessor Treutlein zu Karlsruhe veröffentlichte gegen Ende vorigen Jahres eine Schrift über „Zudrang zu den gelehrten Berufsarten“, welche die größte Aufmerksamkeit auf sich zieht und der weitesten Verbreitung würdig ist. In dieser Schrift entwickelt der Verfasser in klarer und bündiger Weise die Idee der „Einheitsschule“. Dieselbe soll sich auf der Basis der Volksschulbildung aufbauen, an die Stelle unserer Gymnasien, Progymnasien, Realgymnasien, höheren Bürgerschulen etc. treten und in ihren unteren Classen den Schülern eine „allgemeine, zeitgemäße“ Schulbildung vermitteln. In ihren oberen Classen soll denjenigen Schülern, welche sich höheren Fachstudien widmen wollen, die dazu nöthige wissenschaftliche Vorbildung gegeben werden. Durch diese Einrichtung würde das alleinseligmachende Latein in die oberen Curse verlegt, den neueren Sprachen (Deutsch, Französisch und Englisch) in den unteren Classen der Vorzug gegeben, das Griechische auf das Allernothwendigste beschränkt und der Mathematik, Naturwissenschaft und dem Zeichnen eine zeitgemäße Würdigung und Wertung zutheil werden.

Einen Hauptvorzug dieser Organisation finden wir darin, dass die Nöthigung zur Berufswahl in spätere Jahre als bisher zurückgelegt und auch denjenigen Schülern, welche die Anstalt nicht absolviren wollen, Gelegenheit geboten wird, das zu lernen, was ihnen in ihrem späteren Leben wertvoll und praktisch verwendbar sein kann. Der Befähigte und Lusttragende kann dagegen auf dem bereits Erlernten weiterbauen, wenn er sich etwa dem Studium widmen will, ohne den fürs praktische Leben fast wertlosen Ballast, den unsere heutigen Mittelschulen mitschleppen müssen, sich mit colossaler Mühe und Anstrengung anzueignen. Auch beseitigt die Treutleinsche „Einheitsschule“ jene lächerliche Eifersucht zwischen den verschiedenartigen Kategorien der Mittelschulen, die influenzartig sogar viele Lehrer derselben ergreift und sich bei denselben chronisch festsetzt. Die „Einheitsschule“, wie wir sie eben skizzenhaft schilderten, ist ganz geeignet, unser verzopftes und reformbedürftiges Mittelschulwesen, namentlich das Gymnasialwesen, gründlich und, wie wir meinen, auf die richtige Art und Weise zu reorganisiren, wodurch manches alberne Vorurtheil mit beseitigt wird. Ohne Kampf wird diese Reorganisation indessen nicht abgehen, wovon uns einige Zeitungsartikel, denen man das Zopfthum sofort ansah, einen Vorgeschmack boten. Diese Polemik hielt jedoch den schulfreundlichen und äußerst wackeren Stadtrath zu Karlsruhe nicht ab, den Beschluss zu fassen, eine Schule („Einheitsschule“) nach dem Treutleinschen Vorschlage zu gründen und Herrn Treutlein zum Vorstand derselben zu ernennen. Diese Schule soll baldigst ins Leben treten. Selbstredend macht Karlsruhe damit einen Versuch,

der sicherlich zum Heile des Mittelschulwesens ausfallen wird. Dass die „Berechtigungsfrage“ u. a. dadurch eine anderweitige Regelung erhalten wird, ist klar. Diese „Fragen“ aber sind der ganzen Sache gegenüber nur von secundärer Bedeutung, Hauptsache bleibt: die auf durchaus gesunder Grundlage ruhende Reorganisation des Mittelschulwesens. Das Ausland, namentlich Amerika, Frankreich und England, sind uns in Bezug auf Reorganisation des Gymnasialwesens vorangegangen, ohne dass dadurch die Wissenschaft nothgelitten hätte. Das Ausland hat auf allen Gebieten des menschlichen Wissens mindestens ebenso bedeutende Männer aufzuweisen, wie Deutschland, das seine Gelehrten und Techniker durch Aneignung des größtentheils für ihren späteren Beruf unnützen Wissensballastes während ihrer Schulzeit auf Kosten ihrer Gesundheit abquälen ließ. Die „Einheitsschule“ beseitigt auch den Charakter der bisherigen Gymnasien etc. als Gelehrten- und Beamtenschule, wird dagegen den Bedürfnissen des Technikers und praktischen Geschäftsmannes mehr entsprechen, wie sie überdies auch die gehässige Standesabsonderung vermindert, ohne dass sie dabei das wissenschaftliche Fachstudium beeinträchtigen dürfte. Wir wollen für heute nicht eingehend diese Sache weiter erörtern und nur unserer Freude über das durchaus gesunde Treutleinsche Reorganisationsproject und dessen baldige Verwirklichung Ausdruck geben. Vor allem empfehlen wir das Studium der Treutleinschen Broschüre besonders denen, die auf das Schulwesen einen maßgebenden Einfluss haben.

Aus dem Gebiete des Volksschulwesens haben wir zu berichten, dass der äußerst rührige und tüchtige, vor Jahresfrist neugewählte Vorstand des Lehrervereins eine sach- und zeitgemäße Denkschrift um thunlichste Gleichstellung der Lehrer mit den „Beamten“, die mit Neujahr 1890 in die erhöhten Gehalte eingetreten sind, dem Landtage einreichten. Der Obmann des Vereins, Herr Hauptlehrer Heyd aus Weißenstein-Pforzheim, ein thatkräftiger und geistreicher Vertreter des Lehrerstandes, begnügte sich mit der Einreichung der beregten Denkschrift an die beiden Landtagskammern jedoch nicht; er überreichte sie auch in einer erbetenen und gewährten Audienz dem schul- und lehrerfreundlichen Großherzoge, welcher bei dieser Gelegenheit sehr anerkennend vom Lehrerstande sprach und die Lösung betreffender Sache zugunsten der Lehrer in Aussicht stellte, wenn — vielleicht — auch nicht in dem diesjährigen Landtage, des allenfallsigen Geldmangels wegen. Wir behalten uns vor, seinerzeit über den Erfolg der eingereichten Denkschrift zu referiren.

In Mannheim, jener Stadt, die zuerst die „gemischte Schule“ in Baden einführte und colossale Opfer freudig für Schulzwecke bringt, wurden die Lehrer am 27. December v. Js. nambaft aufgebessert. Gleichzeitig hat die städtische Behörde daselbst das in Baden zu Recht bestehende Princip der Bezahlung der Lehrer nach Ortsclassen durchlöchert, indem man die Bezahlung der Lehrer nach dem Dienstalter zum Beschluss erhob. Die Dienstzeit wird von der provisorischen Anstellung der städtischen Lehrer, einerlei, ob diese im In- oder Auslande geschah, gerechnet. Seither konnte ein Vorrücken in eine höhere Gehaltsclasse nur erfolgen, wenn ein älterer Lehrer mit Tod oder durch Pensionirung abging. Nach der neuen Gehaltsregulirung erhalten dagegen die Lehrer vom 1. bis 10. Dienstjahre 2100 Mark, und steigt dieses Gehalt von 4 zu 4 Jahren um 200 Mark bis zum Maximalgehalt von 3400 Mark (bisher 3070 Mark); das Höchstgehalt wird im Durchschnitt mit dem 52. Lebensjahre

erreicht. Bei der öffentlichen Berathung wurden die Lehrer sehr geehrt; auch wurde betont, dass man nur für vorläufig den Maximalgehalt auf 3400 Mark festsetze und die Erhöhung desselben sich für später, wenn dies nöthig erachtet werde, vorbehalte. Die Lehrer Mannheims sind für diese hochherzige Neujahrsgabe sehr dankbar. Ehre einer solchen Stadt und ihrer Vertretung! Möchten ihrem Beispiele recht viele andere folgen, möchte insonderheit auch der badische Landtag und die Regierung den Impuls von Mannheim zur Bezahlung der Lehrer des ganzen Landes nach dem Dienstalter erhalten.

Das ungarische Unterrichtswesen. Der vor uns liegende, eben jetzt erschienene achtzehnte Bericht des ungarischen Ministers für Cultus und öffentlichen Unterricht über den Stand des Unterrichtswesens in Ungarn bietet uns willkommene Gelegenheit, nach einer längeren Pause uns wieder mit den culturellen Fortschritten und Verhältnissen des zu immer größerer Bedeutung gelangenden und rasch aufblühenden ungarischen Staatswesens zu beschäftigen. In erster Reihe veranlasst uns hierzu der in der Unterrichtsleitung inzwischen eingetretene Wechsel des Ministers; denn bei unserer parlamentarischen Verfassung drückt dieser dem ihm anvertrauten Ressort den Stempel seines Geistes, seiner Begabung und seines Fleißes auf. Und dies gilt in vollem Maße bei Graf Albin Csáky, dem neuen Unterrichtsminister Ungarns, der seit dem im Spätsommer 1888 erfolgten Tode des unsterblichen Ministers und Staatsmannes August Trefort an der Spitze des Unterrichtsministeriums steht.

Graf Csáky ist einer der bekanntesten und bedeutendsten Staatsmänner Ungarns und ist namentlich als die vorzüglichste administrative Kraft allgemein anerkannt. Es ist also natürlich, dass sein Name bei jedem erledigten Ministerposten in erster Reihe genannt wurde, wobei sich jedoch allemal auch der Zweifel erhob, ob er wol seine bisher bewahrte vollkommene Unabhängigkeit und vornehme gesellschaftliche Stellung in den Dienst einer Partei im politischen Leben stellen würde. Und Graf Csáky hätte sich hierzu kaum entschlossen, wenn nicht die Stellung eines Unterrichtsministers gerade eine über dem Parteihader erhabene Persönlichkeit erfordern würde. Und das Unterrichts- und Erziehungswesen ist in Ungarn keine Parteifrage, sondern eine Frage der Zukunft des Landes, die ja doch allen Parteien des Reichstages ohne jeden Unterschied gleich warm am Herzen liegt.

Seinen Entschluss, ins Cabinet einzutreten, mag auch sein mit seinem Amtsvorgänger Trefort geschlossenes Freundschaftsband und der Wunsch desselben, sein Nachfolger zu werden, gereift haben, denn Trefort wusste und ahnte es, dass Graf Csáky sich keine billigen Lorbeeren auf Kosten seines Amtsvorgängers erwerben, sondern dass er durch eigenes, selbstbewusstes Schaffen und Wirken sich die Anerkennung zu verschaffen wissen wird und dabei auch die bei der Unterrichtspolitik erforderliche Stabilität und langsame Fortentwickelung nicht gefährden würde.

Und das Antrittsprogramm und die bisher entwickelte einjährige Thätigkeit des Grafen Csáky entspricht vollkommen den in ihn gesetzten Erwartungen.

Nach seiner Ansicht muss für eine genaue, energische und nach jeder Richtung hin gerechte Vollziehung der bestehenden Gesetze, für die Ausfüllung der Lücken und sowol für die Erhaltung und Förderung als auch für

die möglichste Potenzirung der bisherigen bedeutenden Erfolge bis zu der Grenze, welche die Finanzlage uns steckt, gesorgt werden.

Er hält es für seine Pflicht, vor allem die Angelegenheit der Kleinkinderbewahranstalten zu regeln; auf dem Gebiete des Volksschulunterrichtes dafür zu sorgen, dass dort, wo keine Schulen sind, solche errichtet werden, dass die Lehrergehälter und ihre Befähigung, sowie das Pensionsgesetz derselben revidirt werde.

Bei dem Mittelschulunterricht will er für eine bessere Lehrmethode sorgen und steckt sich zum Ziel die Einführung der einheitlichen Mittelschule.

Die Universitätsstatuten müssen einer genauen Revision unterzogen, der Besuch der Vorlesungen von Seiten der Hörer gefördert und controlirt, die Studien- und Prüfungsordnung muss im Interesse der Wissenschaftlichkeit und der Hörer umgearbeitet und endlich die Frage der Collegien- und Prüfungstaxen geregelt werden.

Außerdem wird er den speciellen Culturbestrebungen, der Pflege und Hebung alles Schönen und Idealen seine besondere Sorgfalt angedeihen lassen.

Vor allem anderen aber ist es nothwendig, dass an Stelle der bisherigen extensiven Wirksamkeit die intensive trete, dass die bestehenden Gesetze, selbst wenn sie theilweise mangelhaft wären, aufrecht erhalten und die Schuladministration vereinfacht werden möge.

Und Graf Csáky hat seinem Versprechen gemäß die einleitenden Verfügungen behufs Verwirklichung seiner Pläne bereits getroffen.

Unter den das Volksschulwesen betreffenden organisatorischen Neuerungen ist eine Verfügung zu erwähnen, nach welcher in den Lehrerseminaren für Bürgerschulen Lehrcurse eingerichtet wurden, damit Seminarprofessoren, beziehungsweise Lehrerinnen für Seminare und höhere Mädchenschulen sich die Methode des Seminarunterrichtes und der Internatserziehung praktisch aneignen können. Zöglinge in diese Lehrcurse werden nur in beschränkter Zahl und nur solche aufgenommen, welche ein Lehrer- oder Lehrerinnenseminar mit vorzüglichem Erfolge absolvirt haben. Die Zöglinge hören während des einjährigen Curses keine besonderen Vorträge, sondern sie beschäftigen sich unter Leitung der Professoren der Anstalt mit selbstständigen Studien über pädagogische und Fachfragen, hospitiren und werden in der Directionskanzlei, bei der Leitung des Internates, der Wirtschaft verwendet.

Da die Lehrer ihre Bezüge unordentlich bekommen, sind die Erhalter der Schulen angewiesen worden, den Lehrern die Bezüge pünktlich und vor jedem anderen Bedarf der Schule auszufolgen.

Die in den Volksschulen gebrauchten Schulbücher sind einer genauen Revision unterzogen und die betreffs der Wahl der Schulbücher frei verfügenden Confessionen angehalten worden, ihre Bücher ebenfalls zu revidiren.

Mit Rücksicht darauf, dass den Verheerungen der Philloxera nur durch den Anbau und die Veredelung amerikanischer Reben begegnet werden kann, hat das Ministerium neben den Lehrerpräparandien in den Weingegenden des Landes Weinbauschulen einrichten lassen, um die Schüler und durch diese das Volk in dem Anbau, in der Veredelung und Behandlung der amerikanischen Reben unterrichten lassen zu können.

Im Interesse der Bewahrung der Gesundheit der Schulkinder dürfen nur solche Kinder in die Schule aufgenommen werden, die geimpft worden sind.

Ferner wurde verboten, Schulkinder zur Zeit von Epidemien und in schlechter Witterung zu Leichenbegängnissen zu führen und sie dort singen zu lassen. Die Schul- und Verwaltungsbehörden wurden angewiesen, strenge darauf zu achten, dass die Luft in den Schulzimmern und ihre Umgebung sammt dem Trinkwasser rein gehalten werde.

Über die Ausbreitung des Volksschulunterrichtes geben uns die folgenden Daten ein entsprechendes Bild. Im Jahre 1888 besuchten von 2 416 945 schulpflichtigen Kindern (6 — 12jährige 1 750 013, 13 — 15jährige 666 932) 1 950 879, demnach 80,73 % factisch die Schule. Im Jahre 1869 betrug die Zahl der schulpflichtigen Kinder zusammen 2 284 741, von denen 1 152 115, demnach nur 50,42 % die Schule factisch besuchten.

Dieser mächtigen Steigerung entspricht auch die Vermehrung der Schulen.

Im Jahre 1869 gab es 12 757 Gemeinden mit 13 798 Schulen, im Jahre 1888 betrug die Zahl der Gemeinden 12 694, die der Schulen 16 622.

Die Zahl der Lehrer stieg von 17 792 auf 24 379.

Die Erhaltungskosten der Volksschulen betrugen im Jahre 1869 3 760 123 fl., im Jahre 1888 aber das vierfache: 14 947 871 fl.

Die Zahl der Lehrerseminare erhöhte sich seit 1869 von 46 auf 71, die der Zöglinge derselben von 1556 auf 3955 und die der Professoren und Lehrer an diesen Anstalten von 271 auf 685. Die Erhaltungskosten der Präparandien betrugen 1 046 481 fl.

Kinderbewahranstalten waren im Jahre 1888 603 gegen 255 im Jahre 1869. Dieselben wurden von 55 639 Kindern besucht (gegen 18 624), das Personal bestand aus 1212 Personen (gegen 315), und die Kosten betrugen 409 245 fl. (gegen 192 132 fl.).

Eine gleich rege Thätigkeit finden wir auch auf dem Gebiete des Mittelschulunterrichtes.

Vor allem anderen hat der Minister die Regelung der Pensionsfrage jener Professoren, welche an von den autonomen Confessionen und einzelnen Gemeinden erhaltenen Mittelschulen angestellt sind, angeregt und bereits die grundlegenden Verfügungen behufs rascher Lösung der Frage getroffen.

Die gegenwärtige Lage ist nämlich die, dass die genannten Professoren entweder gar keine Pensionsansprüche erheben können, oder aber, dass sie eine bedeutend längere Dienstzeit ausweisen müssen als die an Staatsmittelschulen angestellten Lehrer, um eine im Verhältnisse zu ihrem letztbezogenen, ohnehin geringeren Gehalt noch kärglichere Pension beziehen zu können.

Die vom Minister geplante Pensionsanstalt bezweckt nun eine vollkommene Gleichstellung der genannten Professoren und ihrer Angehörigen mit den Pensionsansprüchen der staatlichen Professoren. Die Einnahmsquellen des Pensionsinstitutes würden bestehen: aus einem einmaligen Beitrag der Professoren, der ein Drittel ihres Gehaltes beträgt: ferner aus einer geringen Einzahlung jedes Schülers bei seiner Aufnahme in die Schule; dann aus einem Beitrag von Seiten jener Corporationen, welche eine Schule erhalten, und endlich aus einer jährlichen Beisteuer des Staates.

Zu dem Zwecke, um neben dem Gymnasialunterricht den Zöglingen auch eine sorgsame Erziehung geben zu können und sie namentlich für einen solchen Lebensberuf, welcher praktische Sprachkenntnisse erfordert, vorzubereiten, hat der Minister neben einem Budapester Gymnasium ein Internat vorderhand

nur für 20 Zöglinge errichtet. Die Zöglinge sind theils Zahl-, theils Stiftszöglinge und der jährliche Betrag für einen Zögling beträgt 800 fl. Der Minister hofft, dass sich das Internat nach seiner für 40 Zöglinge berechneten Vergrößerung selbst, ohne eine Beisteuer, erhalten wird.

Die Errichtung dieser Erziehungsanstalt entspricht einem lang gefühlten Bedürfnisse, auch in Ungarn eine solche Anstalt zu besitzen, in welcher materiell besser situirte Eltern ihren Söhnen eine sorgfältige und streng überwachte Erziehung geben. Bis jetzt waren dieselben gezwungen, ihre Söhne womöglich in dem Wiener Theresianum unterzubringen, was freilich bei dem großen Andrang der Schüler aus beiden Hälften der österreichisch-ungarischen Monarchie nur schwer gelang.

Die Anstalt selbst hat jedenfalls ein aristokratisches Gepräge und schien mit Rücksicht darauf, dass das Internat mit einem aus katholischen Stiftungsfonds erhaltenen Gymnasium in Verbindung gebracht wurde, auch einen confessionellen Anstrich bekommen zu wollen.

Es erhob sich denn auch beim Bekanntwerden des geplanten Internates ein Sturm der Besorgnis und des Unwillens namentlich in den demokratisch angehauchten Kreisen des Protestantismus, welcher die Stellung des Ministers zu erschüttern schien. Das männliche Auftreten des Ministers jedoch, wobei er auch die Cabinetsfrage stellte, und seine beruhigenden Aufklärungen dämpften die aufgeregten Gemüther, und Graf Csáky konnte seine jedenfalls zeitgemäße und glückliche Idee verwirklichen.

Eine weitere Lieblingsidee des Ministers bezweckt die Reform des Mittelschulwesens und namentlich die Frage des griechischen Sprachunterrichtes, mit welcher die Einführung der einheitlichen Mittelschule in enger Verbindung steht. Infolge seiner Aufforderung beschäftigen sich denn auch die Fachkreise und Organe mit der geplanten Reform, um auf Grund der Begutachtungen und Vorschläge die Verwirklichung der Reform vorzubereiten.

Die Zahl der Mittelschulen beträgt gegenwärtig 180, und zwar 151 Gymnasien und 29 Realschulen, darunter jedoch 3 Privatgymnasien ohne Öffentlichkeitsrecht. In 120 Mittelschulen ist die Unterrichtssprache die ungarische, in 39 ist sie eine mit der ungarischen gemischte, in den übrigen die Sprache der betreffenden Nationalität.

Die Zahl der Schüler betrug 39 918, um 615 mehr als im vorhergehenden Schuljahr. Das Gymnasium besuchten 33 255 Schüler, die Realschulen 6563 (im verflossenen Jahre 6306).

Unter den Schülern waren ihrer Muttersprache nach:

Ungarn	28 487,	also	71,3 %
Deutsche	6 285	„	15,7 %
Romänen	2 456	„	6,2 %
Italiener	123	„	0,3 %
Slovaken	1 542	„	3,8 %
Serben-Kroaten	810	„	2,0 %
Ruthenen	97	„	0,2 %
Andere	118	„	0,3 %.

Eine Correctur der vorhergehenden Ziffern und der Folgerungen aus denselben gibt der folgende Ausweis über die Sprachkenntnis der Schüler.

Nur ungarisch sprachen	16 967	Schüler
„ deutsch „	338	„
„ romänisch „	569	„
„ slovakisch „	11	„
„ ruthenisch „	—	„
„ serbisch-kroatisch sprachen .	83	„

Nur eine einzige Sprache sprachen demnach 18 002 Schüler, also 45 %, die übrigen verkehrten außer in ihrer Muttersprache auch noch in einer anderen.

Zur Maturitätsprüfung hatten sich 2 322 Schüler gemeldet, von denen 263 mit vorzüglichem, 685 mit gutem, und 955 mit genügendem Erfolg das Reifheitszeugnis erhalten haben.

Die Erhaltungskosten der Mittelschulen repräsentiren ein Capital von 68,7 Millionen Gulden. Die Ausgaben beliefen sich im letzten Schuljahr auf 4 798 000 fl.

Auf dem Gebiete des höheren und Universitätsunterrichtes ging das Bestreben des Ministers dahin, dass der Unterricht und die Pflege der Wissenschaft möglichst intensiv, präcis, und sowol in theoretischer Beziehung gründlich als auch in praktischer Richtung möglichst instructiv sei, dass die verschiedenen Fachwissenschaften und Disciplinen nicht nur nominell in der Unterrichtsordnung stehen, sondern dass die Hörer thatsächlich auch die betreffenden Vorlesungen und praktischen Übungen frequentiren und der Fleiß entsprechend controlirt werden möge.

An der Universität in Budapest wirkten im letzten Jahre 180 Professoren und 44 Assistenten, und zwar an der theologischen Facultät 11, an der juridischen 39, an der medicinischen 66 (und 32 Assistenten) und endlich an der philosophischen 64 Professoren, die alle zusammen 623 Vorlesungen in 2166 Wochenstunden hielten. Die Zahl der Hörer betrug im Wintersemester 3573, im Sommersemester 3400, zusammen 6973. Am besuchtesten war die rechts- und staatswissenschaftliche Facultät mit zusammen 3331, dann kam die medicinische mit zusammen 2335 Hörern. Im ganzen wurden 2481 Prüfungen und 2570 Rigorosen abgehalten, jedoch nur zu zwei Drittheilen mit Erfolg. Die jährlichen Erhaltungskosten beliefen sich auf 599 882 fl.

An der Universität in Klausenburg wirkten 66 Professoren. Die Vorlesungen besuchten im Wintersemester 534, im Sommersemester 519 Hörer. Es wurden 447 Prüfungen und 439 Rigorosen abgehalten, im ganzen und großen mit besserem Ergebnis als auf der Budapester Hochschule. Die Erhaltungskosten betrugen 54 087 fl. 57 kr.

Am k. Josephs-Polytechnicum waren 46 Lehrkräfte und 25 Repetitoren und Assistenten angestellt. Im Wintersemester waren 602, im Sommersemester 544 Hörer. Die meisten derselben, 62 %, besuchten die Fachsection für Ingenieure, 20 % die für Maschinenbau, die übrigen theilten sich in die allgemeine Fachsection und in die für Architectur. Rigorosen wurden 285 gehalten und 203 angenommen. Die Erhaltungskosten betrugen 197 834 fl. 62 kr.

Die Zahl der theologischen Seminare betrug 53 mit 1912 Schülern.

Rechtsakademien waren 11 mit 796 Hörern.

Auf dem Gebiete der Fachschulen und Fachlehrcurse ist zu erwähnen, dass 256 Wiederholungs-Lehrcurse für Lehrlinge bestehen, dass behufs Aneignung einer gewissen Handfertigkeit 90 gewerbliche Lehrwerkstätten errichtet

sind, und dass die Hausindustrie in 1459 Volksschulen gelehrt wurde. Außerdem besteht in Budapest eine staatliche Gewerbemittelschule, mit der ein technologisches Gewerbemuseum verbunden ist.

Um die theoretischen Fachkenntnisse der kaufmännischen Lehrlinge zu vermehren, bestehen 65 Lehrcurse mit 259 Lehrern, für diejenigen aber, die eine höhere kaufmännische Bildung sich aneignen wollen, dienen 22 Handels-Mittelschulen mit 242 Lehrkräften.

Zur Ausbildung von Hebammen sind 10 Lehrcurse von je fünfmonatlicher Dauer; 2 derselben sind mit den Universitäten in Verbindung gebracht, die anderen an den verschiedenen Orten des Landes errichtet.

Als weitere Fachschulen sind zu erwähnen: die Landes-Musterzeichenschule und Zeichenlehrer-Präparandie mit 92 Schülern, die Kunstgewerbeschule mit 67 Schülern, die Maler-Meisterschule mit 8 Schülern, und der Malerlehrcursus für Frauen mit 17 Schülerinnen, das Glasmalereiinstitut, und endlich die Landes-Akademie für Musik und Schauspielkunst.

Unter den philanthropischen Instituten müssen in erster Reihe die für den Unterricht der Taubstummen dienenden genannt werden. Es bestehen gegenwärtig 2 Landes-Taubstummeninstitute und 8 Taubstummenschulen; die Zahl der Zöglinge beläuft sich auf 284 Schüler.

Im Landes-Blindeninstitute waren 89 Zöglinge.

Waisenhäuser befinden sich in Ungarn 69, in denen 2567 Waisenkinder Unterkunft finden.

Außer diesen Unterrichtsanstalten behandelt der erwähnte ministerielle Bericht auch die übrigen gemeinculturellen Institute, als da sind: das National-museum, die Landes-Bildergallerie und geschichtliche Porträtgallerie, das Kunstgewerbe-Museum, den Verein für Kunstgewerbe, die Kunstdenkmäler und die bildenden Künste. Überall ist eine glückliche Neuerung oder ein interessanter Zuwachs zu verzeichnen, die alle auf eine sorgsame Pflege der Kunstinteressen deuten.

Victor von Molnár.

Aus der Fachpresse.

262. Diesterweg für immer! (Fr. Bartels, Rhein. Bl. 1890, I). Durch eine Reihe von Citaten aus Diesterwegs Reden und Schriften werden seine Charaktereigenschaften und Verdienste veranschaulicht, nachdem vorher die Dunkelmänner der Gegenwart gekennzeichnet worden. Am Schlusse verspricht Verfasser (Redacteur der Rhein. Bl.): „Diesterweg für immer! soll auch in diesem neuen Jahre bei jeder Arbeit unser Gelübde sein. In seinem Geiste wollen wir auch in Zukunft diese Blätter weiterführen; seinen Geist wollen wir rein und kräftig wach halten in der deutschen Schule. Nur zur Förderung der Schule und ihrer Lehrer werden auch in Zukunft die Spalten dieser Blätter geöffnet sein. Jede persönliche Hadersache, jeglicher Personencultus bleibt ausgeschlossen.“

263. Die moderne Pädagogik in Person: Wichard Lange (Fr. Holzer, Repert. d. Päd. 1889, IX—XI). Eine mit großer Wärme geschriebene Geschichte seines Werdens und Wirkens. Mit gebürender Ausführlichkeit werden seine Beziehungen zu Diesterweg und Fröbel und deren Einflüsse auf seine Lebensarbeit klargelegt, sodann sein Organisationstalent, seine Verdienste um die Schulreformation in Hamburg (allgemeine Volksschule; Schulsynode).

264. Herbert Spencer über Erziehung (O. Hunziker, Schweiz. Schularchiv 1889, IX—XII). Obwol ein originaler Denker, dem die großen Pädagogen des Continents (Pestalozzi ausgenommen) unbekannt sind, gelangt Spencer im wesentlichen doch nicht zu neuen Ergebnissen. Am auffallendsten ist die Verwandtschaft mit Rousseau, fast in jeder Beziehung (namentlich in den Ausführungen über Verstandes- und sittliche Bildung). Im übrigen trifft Spencer hauptsächlich mit Salzmann und Schleiermacher zusammen; Beweise: Schuld der Erzieher an den Fehlern der Zöglinge — Anleitung der Jugend zum Beobachten und Selbstfinden (Salzmann, Ameisenbüchlein). Die Reform der Erziehung müsse einer Reform der Lebensverhältnisse überhaupt entsprechen (Helvetius, Schleiermacher); Ansichten über die Strafe, den Charakter der Familie, die „Gefährlichkeit der Übergänge" (Schleiermacher). Eigenartig, aber nicht unanfechtbar Neues im Abschnitt über die „leibliche Erziehung".

265. Björnson und die weibliche Erziehung (C. Spielmann, Päd. Reform 1889, 49. 50). Trennung der Geschlechter erst in späteren Jahren — Mädchenerziehung in späterer Zeit hauptsächlich eine religiöse, naturwissenschaftliche und gymnastische — an der Mädchenschule männliche und weibliche Lehrkräfte (männliche Oberleitung) — die in der Schule erhaltenen Lehren in Frauenvereinen fortzupflanzen.

266. Aus dem Briefwechsel eines Lehrers (G. Jörgens, Deutsche Schulpr. 1889, 50). Verfasser spricht sich treffend über die Doppelnatur des Lehrers — Schulmeister und Mensch — aus: „Es ist zwar sehr angebracht, wenn eins ins andere hinüberspielt, wie denn die Verbindung überhaupt niemals völlig getrennt werden soll; aber der erfahrene Pädagoge sollte immer so ziemlich wissen, wann und wo er das Gewicht seiner Persönlichkeit auf das Schulbein, und wann und wo er es anderseits auf das Gesellschaftsbein zu stellen hat."

267. Todtes Wissen (Preisarbeit, Allg. D. Lehrerz. 1889, 51). Im ganzen nichts Neues; aber was Verfasser klar und geschickt vorträgt, muss immer wieder nachdrücklich betont werden, besonders: „Nicht ist entscheidend, wieviel und wie hohes, gelehrtes Wissen der Einzelne besitzt, sondern ob er mit Sicherheit und Gewandtheit über die Fülle gerade jenes Wissens verfügt, das bei seiner Stellung im ganzen eben ihm noththut, weil die anders gestellten und beschäftigten Glieder der Gesellschaft hierin auf ihn angewiesen sind und in der Lösung wiederum ihrer Sonderaufgaben behindert werden, wenn sie auf sich nehmen sollen, was dem anderen zugewiesen ist. — Es ist eine verhängnisvolle Verkehrtheit, das Wissen als solches, zumal das der Gelehrten, als ein Gut zu betrachten, dessen Besitz einen höheren Grad von Seelenadel und Menschenwürde verleihe."

268. Ein Rückblick (R. D., Zeitschr. f. d. deutschen Unterr. 1889, Ergänzungsheft). Ein Rückblick auf die Leistungen der pädagogischen Zeitschriften im Dienste des deutschen Unterrichtes (während des Jahres 1888) lehrt zweierlei: „Der deutsche Unterricht ist erstens von der pädagogischen Presse mit Vorliebe gepflegt, zweitens erfreulicherweise verbessert worden oder wenigstens im Begriffe, sich kräftiger und schöner zu entwickeln. Zwar die Lesebuchfrage hat das Jahr 1888 (und auch 1889) so gut wie nicht gefördert; sie harrt noch ihrer endgiltig befriedigenden Lösung, und was über sie geschrieben worden, ist eitel Wiederholung und nicht selten Phrase. Die Arbeiten über Formenlehre und Aufsatz, Äußerungen über den Wert der Mundart dagegen

liefern den Beweis, dass man an vielen Orten in den Fußstapfen Hildebrands zu wandeln strebt."

269. Wie unterscheidet sich der Sprachunterricht hörender und taubstummer Kinder? (Päd. Zeitung 1889, 50. 51). Was die Volksschule nicht besonders zu pflegen hat, von der Taubstummenschule aber eigenartig zu behandeln ist (Articulationsunterricht) — Verschiedenheit der Arbeit in den gemeinsamen Zweigen des Sprachunterrichtes (Anschauungsunterricht, Grammatik, Lesen, Aufsatz). — Ergebnis: Abweichungen auf der Unterstufe am größten, im weiteren Verlaufe immer mehr Übereinstimmung. Mittelstufe der Taubstummenschule = Unterstufe der Volksschule; Oberstufe der Taubstummenschule = Mittelstufe der Volksschule.

270. Etwas über Lesevortrag von Gedichten (K. Hessel, Zeitschr. f. d. deutschen Unterr. 1889, Ergänzungsheft). „Gedanken und Erfahrungen" — aus der Volksschule. Beispiele: „Die Rache" und „Das Schloss am Meer" von Uhland. Sehr beachtenswerte Regeln über Aussprache und Betonung, wie: „Schmückende Beiwörter sind genau in derselben Tonhöhe zu sprechen wie das dazugehörige Substantiv." — — „Nur die Wiedergabe in lauter Rede erzeugt neu all die Formenschönheit, die der Dichter in sein Werk gelegt hat, und damit auch die von ihm beabsichtigte Wirkung auf das Gemüth." — „Eine einigermaßen befriedigende Wiedergabe Schillerscher Balladen übersteigt die Kraft der Volksschüler." (Sehr richtig!)

271. Über die Beziehungen zwischen der Erd- und Menschenkunde (Fr. Reuß, Repert. d. Päd. 1889, VIII). Der innige Zusammenhang zwischen Geographie und Geschichte ist bei weitem noch nicht allgemein anerkannt. Er muss deshalb (wie die Thatsache, dass politische Karten früher oder später als historische gelten) noch immer wiederholt nachgewiesen werden. Verfasser thut es, und insofern ist seine Arbeit von Wert. Als Gewährsmänner citirt er vornehmlich Herder, Ritter, Ratzel.

272. Die Verwertung von Naturgebilden im Zeichenunterricht der Volksschule (R. Heere, Päd. Zeit. 1889, 44. 45). Wirkliches Zeichenobject für den Massenunterricht nur das geometral ausgebreitete, gepresste und aufgeklebte Blatt. Andere Naturobjecte dienen zur Erklärung der Vorlagen (Ornamente), sowie zur Erkenntnis der Schönheit, Zweckmäßigkeit und Freiheit in der Natur.

273. Schreiben und Rechtschreiben (H. Reinhard, Deutsche Volksschule 1889, 52). „Den Kindern ist ausdrücklich zu sagen: man verlange nicht und könne nicht verlangen, dass sie schön schreiben, wol aber, dass sie sauber, deutlich und sorgfältig — und später, dass sie bis zu einem gewissen Grade und unter gewissen Bedingungen schnell schreiben." — Das Rechtschreiben gründe sich in der Unterclasse einfach auf ein scharfes Ohr und Auge, nicht auf Einüben von Regeln und Beispielen. — Verfasser empfiehlt „für die Kleinen" folgendes (nach einer bezüglichen Unterredung) als Ab- oder Nachschrift („Dictat"): „Die Cladde (‚Concepthefť', ‚Tagebuch') ist kein Schmierheft. Es gibt überhaupt keine Schmierhefte in der Schule. Ich soll immer sauber schreiben. Jede Zeile muss voll sein. Über den Randstrich hinweg darf ich nicht schreiben. Nirgends darf man Tintenflecke sehen. Auch andere Flecke sind verboten. In jedes Heft gehört wenigstens ein Löschblatt. Dann kann nichts auswischen und nichts von der einen Seite auf die andere sich abdrücken. Während des

Schreibens liegt das Löschblatt unter der rechten Hand. Ich darf die Feder erst dann weglegen, wenn der Satz zu Ende ist. Jedes geschriebene Wort, jeder Satz und endlich das Ganze ist sorgfältig zu lesen.“ (Wir anerkennen sowol die Originalität wie die Ersprießlichkeit dieser Maßregel.)

„Steile Lateinschrift.“ Unter diesem Titel hat Herr Emanuel Bayr, Schulleiter in Wien, soeben eine kleine Schrift (98 S., Preis 1,60 Mark) erscheinen lassen (bei Pichler in Wien), welche bezüglich einer jetzt viel erörterten methodischen und schulhygienischen Frage von Belang ist. Welche Schriftart in der Volksschule herrschen, welche Lage das Schreibheft erhalten, wie das schreibende Kind sitzen soll etc., darauf erstreckt sich die hier geführte Erörterung; der reiche Inhalt des Büchleins gründet sich theils auf ein sehr umfängliches Studium der Fachliteratur, theils auf vieljährige praktische Versuche und verdient eingehende Würdigung.

Der „Österreichische Schulbote“ (Redacteur Franz Frisch in Klagenfurt) ist in den 40. Jahrgang eingetreten und erscheint nunmehr in Monatsheften von $2^1/_2$ bis 3 Bogen. Mit dem neuen Zusatz zum Titel: „Zeitschrift für die Praxis der österreichischen Volks- und Bürgerschule“, ist angezeigt, in welcher Richtung der „Schulbote“ fortan seine Hauptkraft entfalten will, welche Stoffe also vorzugsweise von ihm bearbeitet werden sollen — die eigentlichen Lehraufgaben der Volks- und Bürgerschule in den verschiedenen Disciplinen und auf den verschiedenen Unterrichtsstufen. Der Redacteur des „Schulboten“ genießt schon längst eines wolverdienten Rufes, und tüchtige Schulmänner (Bräutigam, Gesell, Kleinschmidt, Pick, Rusch etc.) stehen ihm als Mitarbeiter zur Seite; das Blatt wird also auch in Zukunft die Vorzüge bewahren, die wir an ihm schon wiederholt gerühmt haben, und wir wünschen ihm daher in seiner neuen Gestalt das beste Gedeihen.

Unser rühmlichst bekannter Mitarbeiter Herr Heinrich Morf, emer. Seminardirector und Waisenvater in Winterthur, ist von der philosophischen Facultät der Universität Zürich honoris causa zum Doctor ernannt worden, und zwar in Anerkennung seiner Verdienste als Erzieher, pädagogischer Schriftsteller und speciell als Pestalozziforscher. Nie ist solche Auszeichnung einem Würdigeren zutheil geworden. Ehre den Männern, die das prunklose, aber vollwichtige Verdienst einer langen, treuen und segensreichen Wirksamkeit im Dienste der Menschenbildung erkannten und anerkannten! — Die Auszeichnung erfolgte am 12. Januar in Zürich, nachdem Morf vor einer großen Festversammlung zur Erinnerung an den Geburtstag Pestalozzi's die alle Hörer tiefergreifende Gedenkrede gehalten hatte, und die ganze Versammlung war hocherfreut über die dem 72jährigen, noch immer rüstigen Greise erwiesene Ehre.

Literatur.

J. Heidsiek, ordentl. Lehrer an der Taubstummenanstalt in Breslau, Der Taubstumme und seine Sprache. Erneute Untersuchungen über das methodologische Fundamentalprincip der Taubstummenbildung. 318 S. Breslau 1889, Woywod. 6 Mk.

Eine Reformschrift, in welcher es sich um die Frage handelt: In wie weit soll in der Taubstummenbildung Heinicke oder de l'Epée, die deutsche oder die französische Methode, die Wort- oder die Geberdensprache zur Geltung kommen? — Herr Heidsiek tritt der in Deutschland fast allgemein herrschenden Meinung entgegen, dass die Theorie und Praxis Heinicke's durchaus richtig und zur Alleinherrschaft berufen sei; ohne die Vorzüge der deutschen Methode zu verkennen, verhehlt er nicht seine Sympathien für de l'Epée, und behauptet er eine theilweise Berechtigung der französischen Methode. Nach seiner Ansicht müssen die Irrthümer von hüben und drüben aufgegeben, die richtigen Grundsätze und Bestrebungen von beiden Seiten harmonisch vereinigt werden, damit sie sich gegenseitig zu einer allgemein giltigen und für sämmtliche Kategorien von Taubstummen ersprießlichen Methode ergänzen. Dass das Votum von Herrn H. hie und da ziemlich schroff klingt, und dass er an der einen Methode die Schatten-, an der anderen die Lichtseiten stärker hervorhebt, darf man einer Reformschrift nicht allzuhoch anrechnen, falls man die Ansicht, dass die bisherige Praxis zum Theil irrthümlich und gemeinschädlich sei, als richtig anerkennen muss.

„Für die methodische Entwickelung des Taubstummen-Bildungswesens ist es," bemerkt Herr H., „verhängnisvoll gewesen, dass die Taubstummenlehrer keinen Unterschied gemacht und keine Grenzen gezogen haben zwischen den verschiedenen Arten von Taubstummen. Durch Unterlassung einer solchen Trennung oder Gruppirung haben die Taubstummenlehrer sich selbst und das Publicum getäuscht." Es seien zu unterscheiden die geborenen Taubstummen von denen, die es erst nach der Geburt, früher oder später, geworden sind, unter welch letzteren sich solche befinden, die eine Reihe von Jahren gesprochen haben und sich noch, in höherem oder geringerem Grade, im Besitze der Lautsprache befinden, wenn sie einem Institut übergeben werden. Ebenso seien die völlig Tauben von den sehr Schwerhörigen zu unterscheiden u. s. w. Wie sich nun die französische Methode an all denjenigen Taubstummen, welchen das Gehör nicht gänzlich fehle, durch Vernachlässigung der Wortsprache versündigt habe, so die deutsche dadurch, dass sie mit den gänzlich Taubstummen (beziehentlich Geistesschwachen) lautsprachliche Ziele erzwingen wolle, welche nur mit dem relativ begabteren Schülermaterial (!) erreichbar seien. „Die deutsche Schule der Taubstummenbildung verwirft die Geberde und fordert von dem Gehörlosen, dass er seine Zeichen nicht mit den Händen, sondern dass er sie mit dem Munde, mit den Sprechwerkzeugen mache. Unbekümmert darum, dass der wirkliche Taubstumme seinen eigenen Ton nicht hört, glauben wir dem Gehörlosen eine Lautsprache zu geben, wenn wir ihn anhalten, mit denselben Organen dieselben Bewegungen zu machen, wie sie der Hörende beim Sprechen erzeugt . . . . Die deutsche Methode hat sich Aufgaben gestellt, die sie zu lösen außerstande ist; sie hat Versprechungen gemacht, die sie nicht halten kann . . . . Von Heinicke bis auf unsere Tage ist man von nur halbwahren Grundsätzen ausgegangen, und dieser Umstand

ist es, warum unserem Wollen das Vollbringen fehlt, warum wir das Ziel nur halb erreichen, warum wir uns selbst, das große Publicum und die hohen Behörden in den berechtigten Hoffnungen und Erwartungen täuschen. Zu diesen nur halbwahren Grundsätzen gehört in erster Linie der, nach welchem die Lautsprache nicht nur hörbar, sondern auch sicht- und fühlbar sein soll."

Wie nun Herr H. seinen Grundanschauungen gemäß den in Deutschland bisher üblichen Taubstummenunterricht umgestalten will, um die Vorzüge der Methode Heinicke's mit denen der Methode de l'Epée's zu vereinigen, das möge hier übergangen werden, da nur ein sehr kleiner Bruchtheil der Leser des „Pædagogiums" Taubstummenlehrer sind. Dagegen wollen wir auf das für jeden Pädagogen höchst interessante Phänomen, welches hier vorliegt, noch besonders hinweisen: es ist der Zusammenstoß der beiden obersten Grundsätze aller Pädagogik, nämlich der Grundsätze: Erziehe naturgemäß und: Erziehe culturgemäß. De l'Epée huldigte dem ersten, Heinicke dem letzten, jeder einseitig und daher im Übermaße. (Wolgemerkt: wir reden hier nur vom Unterricht der Taubstummen.) De l'Epée folgte der Richtung, welche durch die natürliche Verfassung des Taubstummen und durch die aus ihr entspringende Art des Gedankenausdruckes angezeigt ist, und erreichte auf diesem natürlichen Wege sein Ziel leichter und vollständiger als Heinicke das seinige; de l'Epée bedachte aber zu wenig, dass der Taubstumme doch auch ein sociales Wesen, ein Culturmensch werden soll, für den die Wortsprache ein sehr wichtiges Element der Bildung und Organ der Bethätigung ist und dem daher dieselbe übermittelt werden soll, falls er des Gehörsinnes nicht gänzlich entbehrt. Heinicke ging allzu energisch darauf aus, den Taubstummen dem Hörenden gleich zu machen und ganz in das allgemeine Culturleben zu erheben, wogegen mit Recht bemerkt werden kann, dass der Taubstumme (wenn er nicht zugleich an völligem Blödsinn leidet), doch immerhin in seinem Kreise und in seiner Weise auch ohne Wortsprache ein Culturmensch werden kann, dass ferner die Individualität — also auch die Taubstummheit — ein Stück Natur ist, welches respectirt werden muss, dass endlich auch der bestgemeinte Kampf gegen die Natur nicht das Unmögliche anstreben und in quälerische und erfolglose Gewaltthätigkeit ausarten darf. Es ist gewiss nicht leicht, in allen Fällen einen billigen Ausgleich zwischen den beiden höchsten Erziehungsprincipien zu treffen; aber dennoch ist dieser Ausgleich als das Ideal aller Pädagogik unverrückbar festzuhalten; und der gute ehrliche Wille, diesen Ausgleich zu verwirklichen, muss in jedem Pädagogen vorausgesetzt werden.

Gewiss ist dies auch das Ziel, welches Herr Heidsiek mit seiner Reformschrift anstrebt, und schon deshalb verdient sie alle Anerkennung. Aber auch die Durchführung seiner Gedanken muss im ganzen als höchst gelungen bezeichnet werden, und Referent spricht es offen aus, dass er in allem Wesentlichen Herrn Heidsiek zustimmt und sein Buch für ein sehr schätzenswertes Werk hält. Es beruht auf fleißigem und ernstem Studium der Fachliteratur im weiteren und engeren Sinne, ist vielseitig und gründlich durchdacht, sorgfältig, wolgeordnet und stilistisch correct abgefasst und gibt allenthalben Zeugnis von reiner Wahrheitsliebe und freimüthiger Überzeugungstreue. Das sind Eigenschaften, die in der pädagogischen Literatur der Gegenwart nicht alltäglich sind. Beklagen müsste man es daher, wenn dem Buche Heidsieks ein Fiasco beschieden sein sollte, wenn es insbesondere von den speciellen Fachgenossen des Verfassers todtgeschwiegen oder todtgestimmt werden sollte.

Allerdings hat es Herr Heidsiek dem Leser nicht eben leicht gemacht, sich mit seinen Ideen zu befreunden. Ein gründliches Studium seines Buches erfordert viel Zeit und Ausdauer, während doch das Geistesleben unserer Zeit im allgemeinen ein recht kurzathmiges ist. Vielleicht hätte Herr H. besser gethan, das heißt seinen Reformplan mehr gefördert, wenn er sich kürzer gefasst hätte. Die allgemeinen psychologischen und anthropologischen Erörterungen, welche er seinem Buche einverleibt hat, waren für seinen Zweck nicht unbedingt nöthig, wenigstens nicht in der vorliegenden Ausführlichkeit; und überdies können sie leicht zu Kritiken Anlass geben, welche von dem eigentlichen Streitpunkte ablenken. Auch sind sie in der That nicht das Beste des Buches und nicht unanfechtbar. Zwar spricht Herr H. den schönen und

ganz richtigen Leitsatz aus: „Die Lehren der Psychologie muss jeder, der sie kennen lernen will, an und in sich selbst erleben; selbst die großartigsten Definitionen vermögen hier nur wenig zu helfen.“ Aber er bleibt dieser Maxime nicht treu, sondern arbeitet in einer Reihe von Capiteln mit fremden Mitteln, indem er aus den Werken verschiedener Autoritäten — wobei er nicht einmal durchaus das Beste bringt — massenhafte Citate vorführt, die den Leser ermüden, ohne ihn in Sachen des eigentlichen Themas vorwärts zu bringen. Man vergleiche z. B. die Capitel über die Enge des Bewusstseins, über Bewusstes und Unbewusstes in der Seele, über Apperception und mitschwingende Vorstellungen, über die Wechselwirkung zwischen Seele und Leib. Man erholt sich förmlich, wenn man über diese akademischen Gemeinplätze hinweg in das Revier gelangt, wo Herr H. wirklich zu Hause ist und uns aus eigenen Mitteln die schätzenswertesten Aufschlüsse bietet, wie z. B. in dem schönen (13.) Capitel über die Geberdensprache.

Schließlich noch ein paar Nebensachen. Referent hat oben einem Worte aus H.'s Buch ein Ausrufezeichen beigesetzt, weil ihn dieses Wort sehr unangenehm berührt hat. Es heißt „Schülermaterial“ — eine sprachliche Missgeburt, die zwar nicht Herrn H. das Dasein verdankt, aber doch neuester Mache ist, erst seit der Epoche des wieder emporgekommenen Cäsarismus als ein sprachliches Symptom aufgetreten ist, nahe verwandt mit Recrutenmaterial, Menschenmaterial u. s. w.; bisweilen hört man auch schon Lehrermaterial, Beamtenmaterial, Officiersmaterial, und vielleicht wird man auch noch von anderem Material sprechen. Alles scheint Material zu werden, Stoff ohne eigenes Leben und Recht, ein willenloses, unpersönliches Ding. In den Sclavenstaaten des Alterthums, z. B. in Athen und Rom, galten die Sclaven wenigstens als Werkzeuge (Maschinen); jetzt aber werden die Menschen, die doch gesetzlich nicht einmal Sclaven sind, gar nur als „Material“ bezeichnet, wie ein Lehmklumpen oder ein Holzblock. Man sieht, wie tief der Wert des Menschen gesunken ist. Wenn man dagegen einwenden will, so sei es nicht gemeint: warum sagt man es denn so? — Jene niederträchtigen Wörter waren ja früher ganz unerhört, sie sind neu, das Materialanhängsel ist auch sprachlogisch ganz überflüssig und eben deshalb um so empörender. Dass es sich aber bereits in anständiger Gesellschaft zu zeigen wagt, ersieht man daraus, dass es selbst Herrn H., dem despotische Denkart fremd ist, einmal unterlaufen konnte, während er es bei hundert anderen Gelegenheiten ganz wol zu entbehren wusste. — Endlich muss bemerkt werden, dass das auf S. IV citirte Dictum: „Er hat es gesagt,“ dem Sokrates und seinem Kreise ganz fremd war, wol aber den Pythagoräern eigen gewesen sein soll.

In Summa nochmals: Das Buch Heidsieks verdient im ganzen die wärmste Empfehlung. D.

Ströse, Hilfsbuch für den geographischen Unterricht in Bürger- und Mittelschulen. 3. Auflage, Cöthen 1889, P. Schettlers Erben. 1 Mk.

Das vorliegende Hilfsbuch nennt in einem Prospecte seine heute noch nicht übertroffenen Eigenthümlichkeiten und Vorzüge, unter anderen auch „die große Anzahl eingeflochtener Beschreibungen und Schilderungen in „kindlicher und volksthümlicher Fassung“. Ob dieses Lob und die dafür gebrauchten Ausdrücke begründet sind, mag der geneigte Leser aus einer kleinen Blumenlese, die wir hier mittheilen, entnehmen. Seite 35. Die Etsch geht bekanntlich ohne Ruhestation ins Meer; die übrigen drei Flüsse schleichen langsam dem Po zu, der im Tieflande auch eben keine Eile hat. Bringen ihm seine Zuflüsse mehr Wasser zu, als er mit Bequemlichkeit fortschaffen kann, so lässt er es über die Ufer ins Land hinein laufen, da mögen denn die Leute sehen, wie sie's los werden. Seite 36. Das Forum ist jetzt (!!) hoch mit Schutt bedeckt und heißt Kuhfeld, weil Kühe darauf weiden . . . Wenn dem Papste auch sein Landbesitz genommen ist, kann man doch nicht sagen, dass er nicht habe, wohin er sein Haupt legen könnte. Wenn er bei feierlichen Gelegenheiten mit der dreifachen Krone auf dem Haupte und umgeben von den Würdenträgern der Kirche und seines Hofes aus einem seiner 11000 Zimmer nach der Peterskirche geht, so entfaltet er für einen Knecht Gottes immer

noch viel Glanz. Seite 37. Bis heute ist dem Vesuv nicht zu trauen; an dem Erdbeben, welches 1883 die Insel Ischia verschüttete, war er gewiss nicht unbetheiligt. Seite 46. Wenn's nicht gerade so kalt ist, dass die Augen zufrieren, belustigen sich die Russen auf den Eisrutschbahnen, die überall eingerichtet werden. Seite 48. Die Lustreisenden fühlen sich in Norwegen überall sicher wie in Abrahams Schoß. Seite 53. Auch die unehrlichen Handwerke werden in London ins große getrieben. Die Londoner Diebe z. B. sind Meister in ihrer Kunst und thun sich in ganze Banden zusammen. Die 12000 Constabler, welche ihnen auf die Finger sehen, müssen es schon klug anfangen, wenn sie einen ertappen wollen. Seite 54. In den Hütten der irischen Pächter leben Menschen und Vieh in einem und demselben Raume beisammen und theilen ihre Kartoffelmahlzeiten miteinander. Den Schweinen bekommt das vortrefflich; aber die Menschen gedeihen dabei weder leiblich noch geistig . . . Irland ist eine offene Wunde am britischen Reiche, für welche das rechte Pflaster noch fehlt. Seite 57. Den Parisern ist auch nicht recht zu trauen. Wenn sich die rechten Leute an die Spitze eines aufgeregten Haufens stellen, so ist ein Straßenauflauf fertig, der auch unter Umständen zu einer allgemeinen Empörung anwachsen kann. Seite 67. Die Zigeuner spielen jedermann auf, wer tanzen will, und bestehlen jeden, der etwas hat" etc. etc. Sapienti sat.

W.

Gutmann und Marschall, Grundriss der deutschen Sprach- und Rechtschreiblehre für höhere Lehranstalten. 4. Auflage, München 1888. Oldenbourg.

Das Büchlein geht nur in der Lautlehre, der Orthographie und der Etymologie auf mhd. Formen zurück. Die grammatischen Termini sind in Fußnoten etymologisch erklärt und ihre Betonung ist durch einen fettgedruckten Buchstaben angedeutet. Die Fassung der Regeln ist so, dass sie leicht verstanden und behalten werden, die Musterbeispiele sind zumeist Classikern entnommen, liegen aber doch nicht außerhalb des Gesichtskreises der Schüler. Seite 126 wird das Beispiel: Jungfrau — junge Frau, Manneskraft — die Kraft des Mannes zu beseitigen sein. (Die Schüler sollen den Unterschied angeben.) Seite 74 der Ausdruck: Die Präpositionen „regieren" den Casus, Seite 70 der Terminus „gemischte Conjugation". Auch wird der Verfasser gut thun, manchen Terminus zu streichen z. B. Adnominal, Elativ, Protasis, Apodosis (Seite 155) und in Anbetracht der Stufe, für die das Büchlein bestimmt ist, auch viele Unterabtheilungen deren Kenntnis die Sprachbildung doch nicht fördert, zu beseitigen. Man vergleiche nur die Anordnung der Modalsätze (Seite 160): 1. Qualitative Modalität (mit drei Unterabtheilungen.) 2. Quantitative Modalität (mit zwei Untertheilen). 3. Relative Modalität (mit zwei Untertheilen)!

—r.

Müller-Frauenstein, Handbuch für den deutschen Sprachunterricht in den oberen Classen höherer Lehranstalten I. Zur Sprachgeschichte und Sprachlehre. Hannover 1889. O. Gödel (Norddeutsche Verlagsanstalt). 2,40 Mk.

Das Buch ist für Lehramtscandidaten und Lehrer sowie für Ausländer bestimmt, die ein Verständnis der deutschen Sprache, eine tiefer gehende Kenntnis derselben sich aneignen wollen. Zu diesem Zwecke sind die nhd. Formen durch ältere Sprachformen und durch Hinweise auf den Dialect erläutert, wobei dem gegenwärtigen Stande der Forschung Rechnung getragen ist; dem Ausländer schwierige Constructionen sind eingehender besprochen, auch der Aussprache des Deutschen ist ein großer Raum gewidmet und die Lautlehre in wissenschaftlicher Weise erörtert. Paradigmata sind nicht aufgenommen, auch ist Wichtiges und minder Wichtiges durch den Druck nicht geschieden, was jedenfalls die Übersichtlichkeit erschwert, besonders weil auch der Verfasser das Durchschießen und die Numerirung der einzelnen Unterabtheilungen verschmäht. Anerkennung dagegen verdient die Fassung der Regeln. Vgl. z. B. die über den Gebrauch des Conjunctivs (Seite 185) gegebene. Seite 178 und Seite 179 ist die Construction von „begegnen" zweimal angeführt. —r.

Krause-Nerger, Deutsche Grammatik für Ausländer jeder Nationalität. 4. Auflage, Rostock 1889, Werther. 3,60 Mk.

Die vorliegende Grammatik ist in ihrer vierten Auflage einer der empfehlenswertesten Leitfäden. Wissenschaftliche Grundlage und Verständnis dessen, was der das Deutsche erlernende Ausländer benöthigt und in einer Grammatik sucht, also Abweichungen des deutschen Sprachgebrauches von dem seiner Muttersprache in der Construction und Wortstellung, ausführliche Behandlung der Aussprache und Betonung sowie des lexikalischen Momentes zeichnen sie vortheilhaft aus. Ein paar Bemerkungen, die einer baldigen fünften Auflage zu gute kommen mögen, wollen wir unserem Lobe beifügen. Wir würden Seite 5 nicht zwei Arten, das y auszusprechen, angeben, Seite 7 heißt es: „eu klingt wie äu". Wie klingt aber äu? In der Satzlehre würden wir mit den Termini „nackter und erweiterter einfacher Satz" brechen und den Terminus Copula beseitigen. (Siehe Kerns Darlegungen.) Endlich, und das halten wir für das Wichtigste, sollte der Verfasser aus seinem Buche „für Ausländer" die kritischen Angaben für die Termini und deren verschiedenen Sinn bei den einzelnen Grammatikern beseitigen, desgleichen auch die Notizen, in denen er angibt, dass dieser oder jener Satz von diesem oder jenem Grammatiker auch in eine andere Kategorie eingereiht werde. Solche Auseinandersetzungen gehören nicht in dieses Buch, ja sie stören, —r.

Dr. Alex. Wernicke, Prof. zu Braunschweig, Goniometrie und Grundzüge der Trigonometrie innerhalb der Ebene. Für obere Classen höherer Lehranstalten. 175 S., 20 Fig. im Text. Braunschweig 1888, C. A. Schwetschke & Sohn. 2,40 Mk.

Im Vorworte sagt der Verfasser, dass er sein Buch zunächst für seine Schüler am Gymnasium zu Braunschweig veröffentlicht habe, um denselben das Nachschreiben zu ersparen. Es wird auch daselbst angegeben, welche der einzelnen Paragraphen des Buches in Ober-Secunda, Unter- und Ober-Prima vorzunehmen sind. Es scheint uns aber gar nicht zweifelhaft, dass dieses Werk auch an anderen Lehranstalten Freunde gewinnen wird. Wie der Titel besagt, ist die Goniometrie ausführlicher erörtert als die Trigonometrie. Die 27 ersten Seiten des Buches befassen sich mit der Entwickelung eines Maßsystemes für den Winkel; an deren Schluss wird die Entstehung der Sehnentafel des Ptolomäus, sodann der Begriff des Sinus vorgeführt. Es folgt nun die Ableitung der goniometrischen Formeln nebst Betrachtung des Verlaufes der Functionen in den verschiedenen Quadranten. Dieser Abschnitt enthält einige selten vorkommende Figuren, den Verlauf der Sinus- und Tangenten-Curve darstellend. Die graphische Vorführung der Winkelfunctionen gibt Gelegenheit, auf das Coordinatensystem des Cartesius und auf Polar-Coordinaten überzugehen. Letztere führen zur Moivre'schen Formel und zur Auflösung binomialer Gleichungen vom 5. und vom 17. Grade, endlich zur Entwickelung der Reihe für Sinus und Cosinus und der logarithmischen und Exponential-Reihe.

Die Trigonometrie, obwol kürzer gefasst, enthält doch alle gebräuchlichen Formeln und auch zahlreiche Anwendungen derselben. Der Verfasser, welcher am Gymnasium und an der technischen Hochschule zu Braunschweig als Lehrer thätig ist, besitzt nicht nur eine ausgebreitete Kenntnis der mathematischen Literatur, sondern vor allem einen edlen Schaffensdrang, welcher ihn zwingt, sich an der modernen Ausgestaltung des mathematischen Unterrichtes mit zu bethätigen. Sichtbar mit Liebe für seinen Gegenstand hat er sein Buch bearbeitet, durch literarische und geschichtliche Nachrichten den Text erweitert und durch eine klare und einfache Vortragsweise die Benützung des Buches leicht und angenehm gemacht. Wir können im Interesse des Unterrichtes und der Wissenschaft nur wünschen, dass das Werk eine recht ausgebreitete Verwendung finde, glauben aber die Fachgenossen insbesondere aufmerksam machen zu sollen, dass man in Ausführung und Behandlung beim Verfasser originelle Gedanken findet. H. E.

Verantwortl. Redacteur Dr. Friedrich Dittes. Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

Über erziehenden Unterricht.

Von Oberlehrer em. *G. A. Kretschmar-Bautzen.*

(Schluss.*)

II. Der erziehende Einfluss des Lehrers neben dem Unterrichte.

Nicht mit Unrecht hat man behauptet, dass die drei ersten Lebensjahre des Kindes für seine Erziehung die wichtigsten sind. In diesem kurzen Zeitraum bildet sich bereits die Grundlage zu seinem künftigen Gemüth und Charakter, und wenn wir auch zugeben müssen, dass bei den meisten Kindern fünf bis sechs Jahre zu dieser Begründung erforderlich sein möchten, so bleibt doch sicher, dass der wichtigste Theil der Erziehung gar nicht in der Gewalt der Schule liegt. Was das Kind in seinem Leben vor der Schulzeit geworden ist, das bestimmt die Richtung, in welcher seine Bildung fortan weiterschreitet. Die frühesten Eindrücke sind die dauerhaftesten; sie lassen Spuren zurück, welche sich bei allem geltend machen, was fernerweit in die Seele eintritt, indem sie dieses entweder anziehen oder abstoßen (ihm widerstreben). Dies sieht freilich nicht so aus, weil das Kind sich anfangs so unstät, so leicht umstimmbar zeigt, vom Lachen zum Weinen, vom Weinen zum Lachen überspringt und bei keinem Gegenstande lange zu verweilen vermag. Allein dies beruht nur darauf, dass die zur Zeit entstandenen Gebilde noch aus wenig gleichartigen Spuren bestehen, es beruht nicht auf Vertilgbarkeit der Spuren. — Spurenarme Gebilde lassen sich natürlich durch andere leicht aus dem Bewusstsein, der Erregtheit verdrängen und werden dadurch für den Augenblick unwirksam; dadurch lösen sich aber die Spuren, wenn sie auch nur einigermaßen vollkommen entstanden sind, nicht

*) Vgl. Novemberheft S. 73 ff.

auf, sie behalten ihr bestimmendes Dasein und machen es bei der Wiedererregung sofort geltend. Diese Fortwirkung bemerken die Erzieher gewöhnlich gar nicht oder erst dann, wenn es leider zu spät ist. Schon in intellectueller Beziehung bestätigt dies die Erfahrung an den Schulkindern. Da sitzen geweckte, muntere, geistig regsame Anfänger neben matten, stumpfen, trägen; die letzteren, heißt es gewöhnlich, sind von der Natur vernachlässigt, kärglich begabt, während es sehr wahrscheinlich ist, dass sie unter besserer Leitung jenen, wo nicht gleich, doch ziemlich nahe gebracht worden sein würden. Wo soll die geistige Munterkeit herkommen, wenn die junge Seele nur Spuren von dumpfem Hinbrüten, von schlaffem, mangelhaftem Angeregtsein bilden konnte, wie solches in Familien vorkommt, wo man den Kindern alle geistige Thätigkeit verkümmert, indem man sie zu möglichstem Stillsitzen, Schweigen etc. zwingt? Diese Spuren wieder wegzuschaffen, ist ein Ding der Unmöglichkeit. Der Lehrer kann sie nur dauernd ins Unbewusstsein zurückdrängen, wenn es ihm gelingt, bessere, schwunghaftere daneben zu erzeugen, und das ist häufig sehr schwer, wo nicht unmöglich, weil die neuen Urvermögen, die sich täglich anbilden und auf deren Grundlage die Weiterbildung erfolgt, in der Regel das Gepräge der verkehrt entwickelten annehmen und daher schwach, langsam oder stumpf, wie die verdorbenen auftreten.

Wenn es nun Hauptaufgabe für die erzieherische Thätigkeit des Lehrers ist, den Kindern die Schule und das Lernen vor allem lieb zu machen, so ergibt sich leicht, was er zu thun habe. Er muss sich der Verwahrlosten mit besonderer Sorgfalt, Liebe und Geduld annehmen, schon deshalb, um sie für die Besseren nicht zum Hemmschuh der Bildung werden zu lassen. Nichts ist häufiger, als dass unverständige Lehrer die armen Kinder entgelten lassen, was deren Eltern verschuldet haben. Sie vernachlässigen dieselben, behandeln sie kurz und kalt, statt dass sie ihnen mit Wolwollen und Freundlichkeit entgegenkommen und sich ihr Vertrauen, ihre Zuneigung erwerben sollten. — So mancher Lehrer, der in der methodischen Kunst gar kein Meister ist, fesselt seine Kinder doch an den Unterricht, erhält sie bei Aufmerksamkeit und Lernfleiß und fördert sie dadurch nicht blos im Wissen und Können, sondern auch in guten Gesinnungen. Wieso? Weil sich durch sein Verhalten zwischen ihm nud den Schülern ein Band der Liebe geknüpft hat, das die letzteren unbewusst fortzieht und in ihren Seelen alles zurückdrängt, was dem theuren Führer, der aber den Schlechten auch seinen Ernst fühlen lässt, un-

angenehm sein könnte. Wie erziehend wird vollends der wirken, der hiermit noch gutes Lehrgeschick verbindet und dadurch doppelt das tägliche Gefühl erzeugt: wir sind heute weiter gekommen, unsere Kraft ist abermals gewachsen.

Das Lehrtalent ist freilich zum Theil Sache der individuellen Anlage, zum Theil beruht es aber auch auf wichtigen späteren Erwerbungen. Unter diesen zeichnet sich namentlich das aus, was man den Lehrton nennt, von dem schon im Vorhergehenden die Rede war. Noch viel zu wenig ist erkannt, wie viel dieser Lehrton, je nachdem er ist, die sittliche Bildung der Jugend fördern, hemmen oder wol gar verderben kann. Es gibt so gut eine geistige Ansteckung wie eine leibliche, und es ist gar nicht nöthig, dass der Lehrer sein sittliches Gesinntsein, sein Empfinden und Wollen immer bestimmt ausdrücke, es prägt sich schon unwillkürlich in seinem ganzen Thun und Lassen aus. Die Lehrer zerfallen indes in dieser Beziehung in zwei Classen. Mancher unterrichtet so, dass er nur den Gegenstand durch sich hindurch sprechen lässt und alles vermeidet, was davon abführen könnte; von seinem Gemüth und Charakter tritt dabei weniges bemerkbar hervor. Ein anderer mischt fortwährend mehr oder weniger sich selber oder seine Persönlichkeit ein, erzählt von seinen Lebensverhältnissen, seinen Schicksalen, seinen Gefühlen, seiner Handlungsweise, ist freigebig mit Witz und Scherz etc. — Führt dies zu weit von dem eigentlichen Gegenstande des Unterrichtes ab, so muss die strenge Didaktik es als einen Fehler bezeichnen, und es kann wirklich nachtheilig wirken, indem es das zu Lernende verkürzt und den Ernst für die vorliegende Sache bei den Kindern abstumpft. Bleibt es jedoch in den gehörigen Schranken, so würzt es nicht nur das Trockene der Sache, sondern es gewinnen auch die Kinder, welche die entsprechenden Vorbildungen hinzubringen, an moralischer und gemüthlicher Bildung dadurch. Während die bloße Sache durch ihre Einförmigkeit vielleicht langweilen würde, bekommt sie hier mehr Erregtheit und Leben, und das ist für viele Individuen entschieden Bedürfnis. Fällt so der Lehrton gewissermaßen mit dem Beispiele des Lehrers zusammen, so reicht doch das Beispiel viel weiter, denn es erstreckt sich nicht blos auf das, was der Lehrer während des Unterrichtes sagt und thut, sondern umfasst seinen ganzen Lebenswandel, soweit er den Kindern unmittelbar oder mittelbar bekannt wird. Das Beispiel steckt ebenfalls an und kann als gutes die Schüler zum Edlen erheben wie als schlechtes zum Niederen herabziehen. Beispiel und Lehrton zusammen drücken

aber der Schule das bestimmte geistige Gepräge auf, das man in jeder findet: die Freudigkeit und den Schwung der Jugend, wie auf der anderen Seite das verdüsterte, niedergedrückte Wesen, was beiderseits der Kenner sofort entdeckt, wenn er in eine Schule eintritt.

Kein Lehrer ist imstande, seine Stimmung, die oft eine durch bittere Erfahrungen getrübte ist, so vor den Kindern zu verschließen, dass sie gar nichts davon bemerken, gar keine Lähmung dadurch an sich erfahren sollten. Möglichste Selbstbeherrschung ist aber hier für den Lehrer heilige Pflicht. Schmach dem, der die Schuldlosen durch ein mürrisches Wesen entgelten lässt, was andere an ihm gesündigt haben. Ebenso ist es heilige Pflicht für ihn, dass er sich um die moralische Individualität seiner Schüler bekümmere, sie berücksichtige und leite. Wie verschieden verhalten sich auch hier die Lehrer! Da gibt es manche, die genug gethan zu haben glauben, wenn sie nur ihre Stunden geben. Sie sorgen dafür, dass während des Unterrichtes Stille und Aufmerksamkeit herrsche, dass die erforderlichen Vorbereitungen und Ausarbeitungen nicht unterlassen werden; alles Übrige aber, glauben sie, gehe sie nichts an. Wie wird es um die erziehlichen Wirkungen des Unterrichtes bei diesen stehen? Es gibt Tugenden, welche die Kinder auch in der Schule praktisch üben können und welche umsomehr von ihnen gefordert werden müssen, je weniger sie dieselben oft aus der häuslichen Erziehung mitbringen, wohin namentlich die Reinlichkeit des Körpers und der Kleidung gehört. Ebenso wird Höflichkeit, Verträglichkeit, Bescheidenheit, Wahrhaftigkeit, Dienstgefälligkeit und die Schamhaftigkeit gar oft von ihnen verletzt, und der Lehrer kann hier das Bessere nachdrücklich befördern, wenn er darauf hält und es durch sein eigenes Beispiel lieb und wert macht. Mancher sieht dies als seine Hauptaufgabe an und wir preisen ihn darum. Fortwährend wendet er seine gespannte Aufmerksamkeit auf diese Dinge; er controlirt das Betragen der Kinder eben so sehr als ihre Fortschritte im Lernen und weiß Fehler mit Ermahnungen, mit Tadel und Bestrafungen zu beseitigen. Die Besseren dagegen weiß er durch Lob und Belohnung zu ermuntern, sie auf dem Wege zum Guten festzuhalten und zu stärken. Dabei aber verkennt er nicht, dass Strafe und Lohn ihr Bedenkliches haben, weil sie von der Schätzung der Sache abführen, als Nebenmotive den Charakter eben so verderben als veredeln können. Deshalb sorgt er zugleich dafür, dass die theoretischen und praktischen Sachen sich von selbst empfehlen, durch ihren Erfolg lieb und theuer werden, damit alle nicht aus der Sache fließenden Beweggründe

nach und nach wegfallen können. So erzieht er in und neben dem Unterrichte auf die erfreulichste Weise.

Was der Schüler auf diesem Wege theoretisch und praktisch durch den Lehrer gewinnt, kann und wird allmählich zu bleibender Eigenschaft in ihm werden, denn er kommt von den mehr und mehr angesammelten Spuren nicht mehr los. Eine der schönsten Eigenschaften, zu welchen er so erzogen werden kann, ist der denkende Geist, der vom Lehrer auf ihn übergeht: die Liebe und der Eifer fürs Forschen und Erkennen überhaupt, welche immer mehr vom Gemeinen und Niedrigen abziehen und hierdurch ein bedeutender Hebel für die gesammte Moralität in ihm werden. Ist der Lehrer ein Mann, der durch sein ganzes Beispiel zeigt, dass ihm nächst der Sittlichkeit nichts höher steht als klare, wol begriffene Erkenntnis, die er der größten Aufopferung für wert hält, so kann es nicht fehlen, dass sich dieser Sinn allmählich auch auf seine Schüler überträgt. Ein solcher Lehrer sitzt nach den Schulstunden nicht beim Bierkrug und Kartenspiel, wodurch manche Schulmänner den Sinn fürs Weiterstreben untergraben, sondern sucht seine Erholung auf mehr bildendem Wege: im Umgange mit redlichen Menschen, in Gottes freier Natur, in nützlicher Lectüre, in anständigen Beschäftigungen, die auch dem Körper Bewegung verschaffen etc. So viele, die an der Bildung der Menschheit zu arbeiten berufen sind, sind denkfaul, wissenschaftlich liederlich, blinde Nachbeter dessen, was andere für Wahrheit ausgeben, wie könnte sonst die Zurückführung längst erwiesener Irrthümer immer wieder gelingen? — Wo gute Lehrer gewirkt haben, ist das Volk von diesem Geiste unangesteckt geblieben; es widerstrebt den Verfinsterungsversuchen, und die Herde zeigt sich hier oft achtungswerter als die sich aufdrängenden unberufenen Hirten. Dieser Erfolg stammt weniger aus dem, was das Volk gelernt hat, als vielmehr aus der Wertschätzung, die ihm für die Wahrheit überhaupt durch den Eifer eingeprägt ist, welchen seine Lehrer für dieselbe an den Tag gelegt haben. So wird das Intellectuelle **moralisch** bildend, den Charakter kräftigend, das Gemüth erwärmend und hierdurch zu allem Höheren emporziehend. — Zum Schluss werde nun noch kurz betrachtet:

III. Der erziehende Einfluss, den in den Schulen die Schüler auf einander ausüben.

Wer erziehen will, muss höher stehen als der zu Erziehende, das versteht sich von selbst. In den Volksschulen stehen die Kinder

einander an Bildung zu nahe, als dass von einem Höherstehen viel die Rede sein könnte; sie leben in getrennten Classen, die meist nur in den Zwischenstunden mit einander in Berührung kommen, und was etwa die größeren Schüler, die man zuweilen als Gehilfen oder Aufseher gebraucht, zum Besten der Kleinen thun können, ist von wenig Bedeutung. Es fehlt namentlich der Respect, den solche Stellvertreter finden müssten. Daher ist auch die „wechselseitige Schuleinrichtung“, die vor dreißig und mehr Jahren so viel von sich reden machte, gänzlich verschollen. Der erhoffte Gewinn trat nicht ein und sehr natürlich. Niemand nimmt gern Lehre von seinesgleichen an, wenn derselbe nicht eine bedeutende Überlegenheit des Innern zeigt oder ein vertrauter Freund ist, und beides fehlt bei den Schulkindern, weil deren Menge es zu keinem recht innigen Einswerden zwischen den Einzelnen kommen lässt. In den Familien ist das ganz anders. Ist hier das erste Kind gut erzogen, so wird man mit den nachfolgenden nur halb so viel Mühe haben. Die älteren Geschwister nehmen sich der jüngeren gern liebreich an, denn schon die Natur führt sie inniger zusammen, und es entsteht in den jüngeren leicht ein Streben, den älteren nachzueifern, wodurch jene unvermerkt höher gehoben werden. Gleiches zeigt sich auch unter den Gespielen, die keine Geschwister sind, wenn nur dafür gesorgt wird, dass die Tonangeber wirklich durch Sittsamkeit und Verständigkeit sich auszeichnen und alle Störenfriede fernbleiben. Dass auch in den Schulen solche Verhältnisse sich bilden können, ist zwar nicht zu leugnen, es kommt aber hier weit seltener vor. Zu solcher Annäherung lassen diese Anstalten, weil alle Kinder mit geregeltem Lernen beschäftigt sind, wenig Zeit und Raum. Kinderbewahranstalten, Kleinkinderschulen sind mehr Familienkreisen ähnlich und fördern daher auch die wechselseitige Erziehung der Kinder mehr als die gewöhnlichen Schulen. Verwilderte Schulen lassen sich durch keine Kinder, sondern nur durch einen kräftigen Lehrer in Zucht und Ordnung erhalten.

Wie steht es nun aber in denjenigen Schulen, welche recht eigentlich zur Erziehung bestimmt sind, in den sogenannten Internaten (Alumnaten) oder Schulen mit Clausur? Hier kommt es vor, dass der gutmüthige, aber noch wenig weltkluge Schüler von seinen Mitschülern gehänselt, zum Stichblatt gemacht, dadurch geärgert und verbittert wird; hier geschieht es, dass der Fleißige sich allen Chicanen und selbst körperlichen Misshandlungen von Seiten der Faulen ausgesetzt sieht, weil diese sich durch ihn beschämt fühlen etc. Solchen Geist auszurotten, wo er einmal eingewurzelt ist, hält außer-

ordentlich schwer. Dass es auch bessere Schulen dieser Art gibt, ist gewiss; aber eben so gewiss ist es auch, dass alle ganz strengen Internate schon an sich etwas Unnatürliches sind. Sie sollen ein Familienleben darstellen, allein man vergisst, dass eine Familie von siebzig und mehr Kindern oder Jünglingen ein Unding ist. Zur Familie gehört jederzeit auch das weibliche Geschlecht mit seinen sinnigen, mütterlichen Einflüssen und Besorgungen; aber dieses Geschlecht ist in solchen Anstalten gerade umsomehr fern gehalten, je erwachsener die Jünglinge sind, die man klösterlich einsperrt. Die Familie wird also hier zur Caricatur, und solche Widernatürlichkeit bestraft sich mehr oder weniger durch verderbliche Wirkungen. Man berufe sich doch nicht auf England, wo die (höheren) Schulen mit Clausur für die besten gelten. — Wir Deutschen sind keine Engländer; wir saugen das Princip des vom Gesetze geregelten Selfgovernment nicht, wie es dort geschieht, mit der Muttermilch ein; auch will man dort nicht wie in unseren Internaten die gute Schulzucht durch bis ins Kleinste gehende Aufsicht erhalten und beleben, sondern sieht nur auf strengste Beobachtung einiger weniger Gesetze, die lediglich das Allgemeinste feststellen, während in allem Übrigen den Schülern völlig freier Raum gelassen wird. Und trotzdem haben bereits gewichtige Stimmen in England selbst auf das Bedenkliche aufmerksam gemacht, das mit solcher Schuleinrichtung verbunden ist, und es liegen zahlreiche Erfahrungen dort vor, dass der Schaden oft den Nutzen überwiegt. — Kommt nun in Anstalten mit Internat noch Zwiespalt der Ansichten in dem vorgesetzten Lehrercollegio hinzu, missbilligt der eine Lehrer, was der andere hochhält, sind sie namentlich in Bezug auf Religion entgegengesetzten Sinnes, so müsste es ein Wunder sein, wenn nicht ein gefährliches Parteiwesen unter den Schülern entstehen sollte, das wol gar (man hat Beispiele erlebt!) von religiös unduldsamen Lehrern durch ein System der Spionage genährt wird und so die Charakterbildung der Jugend von Grund aus ruinirt. Da nun in unseren Tagen sich die herrschende religiöse Verfolgungssucht überall gern eindrängt, so sind geschlossene Schulanstalten, von denen man sie nicht abhalten kann, schon um deswillen nicht mehr rathsam; sie verstärken die vorhandenen Übel und werden zum Unsegen. Wo alles nach Öffentlichkeit, nach mehr Licht und Selbstständigkeit ringt, kann klösterliche Absperrung und Einengung nur schaden. Wol lässt sich ein Internat denken, das heilsam wirkt; das kann aber nur ein solches sein, welches die Freiheit und Öffentlichkeit nicht weiter beschränkt, als unbedingt nöthig ist zu einer

Lebensordnung, die in kurzer Zeit Früchte des Fleißes und der Sittlichkeit bringen soll, welche außerdem langsamer und unsicherer reifen würden. Genug, für die Erziehung bleibt die Familie der beste Herd, für den Unterricht die Schule, und wo also der Knabe des Lernens wegen das elterliche Haus ganz verlassen muss, bringe man ihn in den Kreis einer neuen, guten, wirklichen, nicht blos scheinbaren Familie, von welcher aus er die Unterrichtsenstalt besucht, das wird als das natürlichste auch das beste sein.

Die deutsche Rechtschreibung.

Von *P. Asmussen-Leck (Schleswig).*

Vor etlichen Jahren fiel mir eine im Jahre 1580 gedruckte deutsche Übersetzung der Werke des jüdischen Geschichtsschreibers Josephus in die Hände. Ich las den mir sehr interessanten Folioband mit regem Eifer, wurde aber nicht selten durch die sonderbare Rechtschreibung, die in dem Buche zur Anwendung kam, am Weiterlesen gehindert. Nicht nur wurden viele, ich kann wol sagen, die meisten Wörter anders geschrieben, als wir das heutzutage gewohnt sind; nicht nur war es mir unmöglich, die Anwendung der Buchstaben u, v und w in eine feste Regel zu bringen: auch die einzelnen Wörter wurden nicht immer gleich buchstabirt, manchmal fand ich auf einer und derselben Seite ein und dasselbe Wort verschieden geschrieben. So erinnere ich mich für das Wörtchen und heute noch vier verschiedener Schreibweisen: und, vnd, vndt und vnndt, will aber durchaus keine Garantie dafür übernehmen, dass der Varianten nicht noch mehrere gewesen sind. Späterhin sind mir mehrere Drucke aus dem 16. Jahrhundert zu Gesicht gekommen. Die Überzeugung, die sich mir aus der Betrachtung derselben aufgedrängt hat, ist, dass es um die Zeit eine allgemein giltige, nur einigermaßen geregelte Rechtschreibung der deutschen Sprache noch nicht gegeben hat.

Als Luther seine Bibelübersetzung begann, schuf er für dieselbe keine neue Schriftsprache, sondern richtete sich nach der Sprache der sächsischen Kanzlei, welcher nachfolgten alle Fürsten und Völker Deutschlands. Doch darf nicht verkannt werden, dass eben durch Luther diese neuhochdeutsche Sprache deutsche Schriftsprache geworden ist, so zwar, dass anfangs die Schriftsteller nicht sofort sich von ihrem heimischen Dialekt lossagten und dass sie sich zunächst mehr den Wortschatz als die Rechtschreibung der neuen Schriftsprache aneigneten. In der Rechtschreibung musste eine Einigung noch erst erzielt werden, und dazu haben die Grammatiker der folgenden Jahrhunderte das ihrige redlich beigetragen. Unter den Namen der ver-

dientesten Männer in dieser Richtung müssen Schottelius, Gottsched und Adelung genannt werden, so wenig man sonst von den beiden letzteren zu halten pflegt und so sehr man den ersteren vergessen haben mag. Adelung konnte schon 1787 in seiner „Vollständigen Anweisung zur deutschen Orthographie“ die Hauptregel: Schreibe, wie du sprichst! und die beiden Ausnahmeregeln: 1. Abgeleitete und zusammengesetzte Wörter werden ihrer nächsten Abstammung gemäß, 2. Wurzelwörter und alles, was als solche betrachtet werden muss, werden nach dem allgemeinen Gebrauch geschrieben! feststellen. Das ist der Standpunkt, auf dem wir noch heute stehen, denn auch die sogenannte neue Rechtschreibung hat daran nichts zu ändern gesucht. Sollen diese Regeln nun bestehen bleiben oder können sie verlassen werden? Dass die deutsche Rechtschreibung einer Vereinfachung fähig ist, wird wol nicht geleugnet werden können. Wird sie aber einfacher, so wird sie leichter erlernbar und damit nach meiner Ansicht besser. Ich nenne die einfachste Rechtschreibung die beste. Nun will ja Adelung schon schreiben, wie gesprochen wird. Das ist sehr einfach. Auch wenn er abgeleitete und zusammengesetzte Wörter nach ihrer nächsten Abstammung schreiben lassen will, ließe sich vielleicht nichts gegen ihn einwenden. Aber wenn Wurzelwörter und dergl. nach dem Schreibgebrauch geschrieben werden sollen, so ist mit dieser Ausnahme von der Hauptregel jeder Willkür Thür und Thor geöffnet, denn der Schreibgebrauch läuft doch mitunter dem „Schreibe, wie du sprichst“ recht sehr entgegen. Der gedehnte i-Laut kann durch i, ie, ieh und ih wiedergegeben werden, allein der Gebrauch entscheidet, welches von den vieren in einem bestimmten Worte stehen muss, das Ohr lässt uns im Stich. Wir sprechen Māgd, aber Jăgd, keine Regel, nur der Gebrauch sagt uns, dass das a das einemal lang, das anderemal kurz zu sprechen ist. Und so ließen sich Beispiele in Menge finden, wo es ohne Kenntnis des Sprachgebrauchs weder möglich ist, ein gehörtes Wort richtig niederzuschreiben, noch ein gesehenes richtig zu lesen. Dass es aber bei gutem Willen möglich sein wird, alle i-Laute bis auf einen zu beseitigen, dass es möglich sein wird, die Länge und Kürze eines Vocals auch graphisch darzustellen etc., wird man nicht leugnen wollen. Die deutsche Rechtschreibung ist also einer Verbesserung fähig. Aber sie bedarf auch einer solchen. Was für Mühe macht es die Kinder zum richtigen, orthographisch richtigen Schreiben zu bringen, und wenn sie die Schule verlassen haben und in einem Beruf stehen, in dem sie wenig mit der Feder umzugehen haben und nicht viel lesen,

pflegt der Schreibgebrauch bald in Vergessenheit zu gerathen, und die Briefe mit der manchmal classischen falschen Rechtschreibung sind an der Tagesordnung. Da nun ferner die Regelung der Rechtschreibung von behördlicher Seite in die Hand genommen wird, so ist eine streng einheitliche Regelung derselben nicht nur wünschenswert, sondern erforderlich, weil wir uns sonst der Gefahr aussetzen, eine ganze Reihe von verschiedenen deutschen Rechtschreibungen zu bekommen. Heute schon stimmen preußische und bayerische zwar in allen wesentlichen Punkten miteinander überein, aber nicht in allen Wortschreibungen. Ich meine daher: Die deutsche Rechtschreibung ist einer einheitlichen Regelung und Verbesserung fähig und bedürftig.

Nun könnte man sagen und man hat in der That schon gesagt: Was nützt das alles, da man doch nicht die Leute zwingen kann, sich der einheitlich geregelten, verbesserten Rechtschreibung zu fügen? In der That sind wir Deutschen in dieser Hinsicht etwas eigensinnig beanlagt. Kaum taucht eine Neuerung auf, so fallen die Männer vom kritischen Handwerk darüber her und lassen wenig gute Haare daran, suchen wenigstens nachzuweisen, dass man nicht nöthig habe, sich danach zu richten. So ist die amtlich vorgeschriebene Rechtschreibung weit davon entfernt, sich der Nachachtung aller zu erfreuen. Ich bin Mitglied eines Journallesezirkels und bekomme außerdem in Jahr und Tag manche Zeitschrift in die Hand. Nach der neuen Orthographie richten sich wenige, einige gehen, und zum Theil um ein Bedeutendes, darüber hinaus, andere haben einiges angenommen, noch andere bedienen sich noch der alten Schreibweise und abermals andere haben eine Rechtschreibung, wie sie zu Olims Zeiten Mode gewesen sein mag. Ist es da nicht besser, alles beim alten zu lassen, wenn Neues und Besseres so schwer Eingang findet? Mit nichten. Ist die deutsche Rechtschreibung einmal einheitlich geregelt und verbessert, so kann sie in den Schulen eingeführt werden. Die Kinder nehmen sie mit in das Leben hinaus und werden späterhin wenig Lust haben, umzulernen und die Schreibweise, die sie in der Schule gelernt haben, mit einer neuen und schwierigeren zu vertauschen. Dass eine neue Rechtschreibung nicht gleich bei allen Schreibenden in Anwendung kommt, ist klar, aber wenn erst einmal die Generation ans Ruder kommt, die nur die neue Schreibweise gelernt hat, so wird sie schon nach und nach zur allgemeinen Geltung gelangen. Auch die Verlagsbuchhändler können und werden dann nicht länger gegen den Strom schwimmen. Freilich, wenn heute eine neue Rechtschreibung eingeführt würde, dürften immer noch etwa 50 Jahre ins Land gehen,

bevor sie allgemein wird. Dass eben ein Übergangsstadium auch hierbei nicht zu vermeiden ist und dass ein solches hier seine Unannehmlichkeiten hat, das lässt sich nicht in Frage stellen. Aber doch glaube ich: Eine einheitlich geregelte und verbesserte deutsche Rechtschreibung würde im Laufe der Zeit allgemeine Annahme finden.

Bevor wir nun darangehen, Reformvorschläge zu machen, gilt es zunächst, das Übel zu erkennen, an dem unsere bestehende Rechtschreibung krankt. Sehen wir einmal zu, wie die Rechtschreibung irgend einer Sprache entsteht. Als man sich daran machte, die Sprache durch Lautzeichen wiederzugeben, steckte man sich das Ziel, für jeden gehörten Laut ein sichtbares Zeichen zu ersinnen. Freilich war man dabei eben in den meisten Fällen nicht sehr penibel, indem ähnlich klingende Laute manchmal nur ein Zeichen bekamen, welches dann verschiedene, immer aber im Klang ähnliche Laute bezeichnete. Trotz dieser Unvollkommenheit können wir doch den Satz aufstellen, dass einmal in jeder Sprache jeder Laut sein bestimmtes Zeichen gehabt hat und dass man beim Niederschreiben eines bestimmten Wortes jedem Laute desselben dieses Zeichen gab. Dieses System der Rechtschreibung nennt man das phonetische. Nun aber bleibt eine gesprochene, eine lebendige Sprache nicht für alle Zeiten dieselbe, sie macht vielmehr im Laufe der Zeiten mannigfache Änderungen durch. Hier kann nun die Rechtschreibung einen doppelten Weg einschlagen. Sie kann die alte, der früheren Sprache angemessene Schreibung beibehalten, wenn sich auch die inzwischen geänderte Aussprache noch so weit von der früher geltenden entfernt. Und das ist die historische Schreibweise. Ihr ist es zum großen Theil zuzuschreiben, dass z. B. das Englische eine nach unserer Auffassung so unendlich confuse Rechtschreibung hat. — Oder aber die Rechtschreibung sucht den geänderten Lauten der gesprochenen Sprache gerecht zu werden und diese geänderte Sprache ebenso treu durch Buchstaben wiederzugeben, wie die frühere Schreibweise die Sprache ihrer Zeit auszudrücken suchte. Und das ist die phonetische Schreibweise. Welcher von beiden folgt unsere Rechtschreibung? Wenn Adelung den dominirenden Grundsatz aufstellte: Schreibe, wie du sprichst! so gab er offenbar dem phonetischen System den Vorzug, indem er einfach das sanctionirte, was im Laufe der Jahrhunderte entstanden war. Doch war zu seiner Zeit so wenig wie heute ein rein phonetisches System gäng und gäbe, und da er nicht die Absicht hatte, etwas Neues zu schaffen, sondern nur etwas Bestehendes im festen Bestand sichern wollte, so beschränkte er seine Hauptregel durch die Ausnahme, Wurzelwörter etc.

seien nach dem Schreibgebrauche zu schreiben. Aber gerade die Anwendung dieser Ausnahmebestimmung ließ eine rein phonetische Schreibweise nicht aufkommen. Dieser Bestimmung haben wir die verschiedenen Dehnungszeichen und solche Wortschreibungen zu verdanken, auf die unsere Schüler, wenn sie nach dem Gehör schreiben sollen, so schwer kommen. Trotzdem man ja eigentlich unter historischer Schreibweise etwas anderes versteht, so möchte ich es doch als eine Art historischer Schreibweise bezeichnen, ich weiß für die Sache nämlich keinen besseren Ausdruck, wenn man Vieh mit eh am Ende schreibt, wenn man Moos mit einem Doppel-o schreibt, während das genau ebenso gesprochene Los nur ein einfaches erhält, wenn wir drei verschiedene f-Laute haben, ohne den Kindern durch eine Regel beibringen zu können, wo jeder von ihnen zu gebrauchen ist, u. dergl. m. Ich glaube darum aussprechen zu dürfen: der wunde Punkt der gegenwärtigen Rechtschreibung ist das Schwanken zwischen dem phonetischen und einer Art von historischem System.

Halbes Wesen taugt nirgends, auch in der Rechtschreibung nicht. Soll etwas gebessert werden, so muss eins der beiden Systeme voll zur Durchführung gelangen, aber welches? In der ersten Hälfte unseres Jahrhunderts erschien die historische Grammatik der deutschen Sprache von Jakob Grimm mit der wichtigen Entdeckung der Lautverschiebungsgesetze. Es war in dem epochemachenden Werke der Nachweis geführt, dass die Umwandlung der Laute in den germanischen Sprachen nach ganz bestimmten Regeln vor sich gegangen ist. Auf Grund dieser Regeln und Gesetze nun glaubten Grimm und seine Anhänger genau bestimmen zu können, welche Laute einem jeden Worte der neuhochdeutschen Schriftsprache erb- und eigenthümlich zugehörten, und diese Laute wollte man durch entsprechende Schriftzeichen wiedergeben. Was also Grimm und seine Anhänger erstrebten, war nichts mehr und nichts weniger als die Herstellung einer deutschen Rechtschreibung nach dem historischen System. Aber bald erkannte man, dass die Sache ihre Haken hatte. Die Lautwandlungsgesetze sind durch keine Gesetzesparagraphen geschützt und durch keine Strafandrohungen vor Übertretungen sichergestellt. Sie sind auch nicht willkürlich gemacht, sondern die Übergänge sind nach und nach unbewusst erfolgt, nur der unbewusst schaffende Geist der Sprache, so zusagen das Sprachgefühl, hat sie hervorgebracht. Deshalb fehlt es auch nicht an Fällen, wo diese Gesetze Ausnahmen und Unterbrechungen erlitten haben, wie ja überhaupt vollständige Folgerichtigkeit niemals in einer Sprache durchzudringen vermag. Eine nach den

Gesetzen der Lautverschiebung bearbeitete neuhochdeutsche Sprache entspricht darum durchaus nicht der von uns gesprochenen, im Gegentheil, sie würde uns recht unverständlich klingen. Dazu kommt noch, dass die deutsche Sprache nicht von einem von der Welt abgelegenen Volke geredet wird, sondern von einem inmitten des regsten Völkerverkehrs wohnenden, und so ist es immer gewesen. Nun üben bekanntlich die Sprachen benachbart wohnender Völker einen mehr oder minder großen Einfluss auf einander aus. Auch unsere Sprache hat sich solchem Einfluss nicht entzogen. Ich rede hier nicht von den vielgeschmähten entbehrlichen Fremdwörtern u. dergl., sondern möchte nur die sogenannten Lehnwörter ein wenig ins Auge fassen, Wörter, die so sehr Eigenthum unseres Sprachschatzes geworden sind, dass ihr fremder Ursprung vielen unbekannt ist, ich erinnere nur an Achse, Anker, Armbrust, Ball, Brief, dauern, feiern, Ente, Fenster, Groschen, Markt, Nase, schreiben etc. Die Wörter sind uns heute unentbehrlich, da wir die durch sie bezeichneten Begriffe mit echtdeutschen Wörtern nicht ausdrücken können. Sie sind auch vollständig deutsch geworden nur in Bezug auf die Gesetze der Lautverschiebung sind sie nicht allemal mit der deutschen Sprache fortgeschritten, was zum Theil wenigstens daher kommen mag, dass sie relativ spät aufgenommen wurden und einige als Fremdwörter eine Zeitlang mögen betrachtet worden sein. Wollten wir nun diesen Wörtern die ihnen nach den Gesetzen der Lautverschiebung zukommende Rechtschreibung angedeihen lassen, sie würden uns ganz unverständlich klingen. Wir sehen also, dass es einen Weg zur historischen Schreibweise nicht gibt. Wir würden dadurch eine völlig neue Aussprache des Deutschen schaffen, die schwerlich Eingang fände oder aber Schreibweise und Aussprache kämen in einen ähnlichen Conflict, wie er heute z. B. im Englischen besteht. Nun sagten wir schon vorher, ein System müsse in unserer Rechtschreibung das herrschende werden. Können wir aber zum historischen nicht zurück, und wir können es nicht, so müssen wir uns dem phonetischen zuwenden.

Auch die Puttkamersche, sogen. neue Orthographie geht von diesem Grundsatze aus. Sie bezeichnet einen Schritt vorwärts auf dieser Bahn. Sie hat wenigstens in einigen Wörtern die überflüssigen Dehnungszeichen weggeworfen, sie hat sich bemüht, Regeln aufzustellen, aus denen ersichtlich ist, was groß und was klein zu schreiben ist, sie zeigt überhaupt das Bestreben, den Sprachgebrauch fest zu normiren und die Orthographie dem phonetischen System einen Schritt zu nähern. Aber rein zur Durchführung kommt dieses System nicht,

und das ist eine Hauptschwäche der neuen Orthographie. Beispiele: Stadt wird mit dt geschrieben, tot mit t, warum? Die Aussprache ist die nämliche, und in der Ableitung liegt es auch wol nicht. Wenn man du lässt und der närrischte statt du lässst und der närrischste aus phonetischen Gründen, aller Abstammung zum Hohn passiren lässt, warum streicht man dann nicht das d und sieht auch da von der häufig recht weit zurückliegenden Abstammung ab; so kommen doch die Schüler nur in Verwirrung, wo ein d, wo ein dt und wo ein t stehen soll. Das ph sind wir aus den Worten deutschen Stammes glücklich los, nur Epheu hat es noch, der Grund dürfte nicht leicht ausfindig zu machen sein. Alle Stammsilben, die im Inlaut ein ß oder ss haben, bekommen im Auslaut ein ß, „indes“ kommt von indessen her, müsste also ein ß haben und bekommt ein s. Gleißen soll ein ß bekommen, Gleisner ein s. Wer das nicht weiß, verfällt nicht auf so etwas. Weshalb die Wörter Sammet, Zwillich, Grummet etc. den Doppelconsonanten verlieren sollen, sobald sie einsilbig werden, ist für mich nicht ersichtlich, zumal da andere Wörter hiervon nicht berührt werden, die wenigstens äußerlich den erwähnten ähnlich sind. In weniger gebräuchlichen zusammengesetzten Wörtern kann ein Consonant dreimal hintereinander vorkommen, doch soll in gebräuchlichen Wörtern einer der drei Gleichen ausgestoßen werden. Wer entscheidet denn über das Prädicat gebräuchlich und ungebräuchlich? Soll etwa nur in den Wörtern dennoch, Mittag, Brennessel, Schiffahrt die Verdreifachung unterbleiben? Ich möchte doch wetten, dass das Wort Stillleben ebenso häufig gebraucht wird wie Brennessel. Wenn ich gewissenhaft der neuen Orthographie nachleben will, ist mir die Verdreifachung immer ein Stein des Anstoßes. Warum hat man sie nicht zur Regel gemacht oder besser ganz beseitigt? Ein ebensolches Kreuz ist die Bestimmung, dass in Fremdwörtern die Länge des i in der Regel unbezeichnet bleibt, aber völlig eingebürgerte wie deutsche behandelt werden sollen. Nun bitte ich Sie, ist Tiger nicht ebenso eingebürgert wie Siegel, oder Maschine als Tiegel? Ich habe aus dem Regel- und Wörterverzeichnis zu meinem Erstaunen gesehen, dass das nicht der Fall ist. Das böse th soll bleiben u. a. in gewissen Eigennamen und Fremdwörtern. Einige Beispiele sind angeführt. Erschöpfen diese die Sache oder nicht? Das amtliche Verzeichnis lässt mich im Stich und wenn mir ein „gewisser Eigenname etc.“ in die Feder kommt, so kommen mir immer Gedanken an Correctur und rothe Tinte. Warum ich Schar mit einfachem, Paar mit doppeltem a, Los mit einfachem, Moos aber mit doppeltem o schreiben soll, ist mir

durchaus nicht klar. Was nun aber die Regeln über den großen und kleinen Anfangsbuchstaben betrifft, so gibt es wol nur wenige, die diese aus der Theorie in die Praxis zu übersetzen verstehen, ich habe mich abgemüht, komme aber häufig zu anderen Resultaten als der orthographische Duden und das amtliche Verzeichnis. Die Substantive und alle Wörter, die als Substantive gebraucht werden, sollen groß geschrieben werden. Nehmen aber die Substantive die Bedeutung anderer Wortarten an und werden sie als solche verwendet, so schreibt man sie klein und ähnliches. In einer lebenden Sprache kommen nun so feine Nuancirungen vor, dass es selbst Grammatikern von Fach schwer wird, zu sagen, ob ein Wort noch Substantiv oder schon etwas anderes ist. Einem gewöhnlichen Menschen, der doch auch gern orthographisch richtig schreiben will, darf man die Umsetzung solcher Regeln in die Praxis nicht überlassen. Die Regeln über die Schreibung der Fremdwörter sind nun total unbrauchbar. Einige Fremdwörter werden durch die in den fremden Sprachen üblichen Buchstaben bezeichnet, auch wenn Laute und Lautverbindungen dabei zur Anwendung kommen, die unserer Sprache fremd sind. In vielen Fremdwörtern behalten wir auch für solche Laute, welche der deutschen Sprache nicht fremd sind, die fremden Bezeichnungen bei. Auch wenden wir für solche Laute die in der deutschen Schrift üblichen Zeichen an. Durchgehende einfache Regeln lassen sich nicht aufstellen. Also das amtliche Verzeichnis sagt ganz trocken: Helft euch selber, ich kann und will nicht. Denn die paar Beispiele helfen in der That nichts. Wozu nun aber hat es denn Schreibungen decretirt, die wir früher bei Fremdwörtern nicht hatten, wenn es doch nicht helfen kann? Warum sagt es nicht einfach: Schreibt die Fremdwörter, wie ihr es gewohnt seid! Dass von verschiedenen Seiten den Regeln der Vorwurf gemacht worden ist, sie seien zu wenig klar und bestimmt in der Fassung und es ließen dieselben sich nicht praktisch anwenden, wenigstens käme man mit ihnen nicht aus, um ein Wort richtig schreiben zu können, über das man im Zweifel sei, erwähne ich hier nur beiläufig, da eine Kritik des amtlichen Verzeichnisses nicht, wenigstens heute nicht, Zweck meines Vortrages ist. Aber ich kann nicht unerwähnt lassen, dass zu viele zulässige Schreibarten und Ausnahmen von der Regel stehen geblieben sind. Die Regel muss gelten und was nebenher läuft, muss verkehrt sein. Und nun noch eins. Das leidige th ist freilich in vielen Wörtern gestrichen worden, aber in manchen ist es stehen geblieben. Nutzen thut es nirgends. Man sagt zwar, es soll die Länge des nachfolgenden Vocals bezeichnen,

aber in wie vielen Wörtern ist diese Länge äußerlich an keinem Zeichen zu ersehen, und im Auslaut der deutschen Wörter ist es ja wol fort und wir sehen nun auch an keinem Zeichen, dass der vorangegangene Vocal lang ist. Ferner: das lange a wird durch a, aa und ah, das lange i gar durch i, ie, ih und ieh bezeichnet, und doch wird der Laut i kein anderer, ob er nun allein, mit e, mit h oder mit eh verbunden dasteht, wozu denn alle diese Dehnungszeichen? Die neue Orthographie hat bewusst einen Schritt weiter nach dem phonetischen System hin machen wollen, ist aber über den Stein des Sprachgebrauches gestolpert. Statt fester orthographischer Regeln herrscht leider wieder einmal der leidige Sprachgebrauch, nur dass derselbe ein anderer geworden ist, wie er in unserer Jugend herrschte uns zum Unsegen. Ich will hier nicht die oft gehörte Behauptung wiederholen, als erschwere die neue Orthographie den Kindern das Deutschlernen. Das erscheint auch nur so, weil uns das Umlernen Schwierigkeit macht. Aber sie erleichtert das Deutschlernen auch nicht, wenigstens nicht wesentlich. Denn auf der einen Seite ist ja freilich eine kleine Vereinfachung eingetreten, anderseits aber muss sich genau nach der amtlichen Schreibung gerichtet werden, welche zu erforschen die Regeln kaum, das amtliche Wörterverzeichnis in keiner Weise ausreicht, denn in diesem findet man in der Regel doch nur, was man nicht sucht. Also: Die amtliche neue Rechtschreibung bezeichnet auf dem Wege zur phonetischen Schreibweise hin einen ersten, aber ungenügenden Schritt.

Und wie soll's denn besser werden? Im amtlichen Verzeichnis steht: Wenn jedem Laut ein bestimmter Buchstabe entspräche und der Laut immer durch diesen Buchstaben bezeichnet würde, so bedürfte es keiner weiteren orthographischen Regel als: Schreibe, wie du sprichst. Also da haben wir den Weg vorgezeichnet, der zu gehen ist. Ich meine einmal von einem Gesangskünstler in Frankfurt a. M. gehört zu haben, derselbe unterschiede acht verschiedene Aussprachen des g, fünf solche des e u. s. w. Wie er zu diesen verschiedenen Aussprachen gekommen ist und wie sie klingen, kann ich Ihnen nicht vormachen. Wollten wir auf diese Weise vorgehen, so bekämen wir ja wol an hundert Buchstaben und unsere Kalligraphen hätten ein dankbares Geschäft, nämlich für jeden dieser Buchstaben entsprechende Formen zu finden. In der That brauchen wir so viele Zeichen nicht. Suchen wir einmal das Nothwendige. Dass die Vocale bald lang, bald kurz — ich benütze der Kürze halber diese nicht zutreffenden Ausdrücke für gedehnt und geschärft —, bald dumpf, bald hell gesprochen werden

und was dergleichen feine Nuancirungen mehr sind, ist bekannt. Aber das lernt sich beim Gebrauch der Sprache ohne Mühe von selbst. Nur die Länge und Kürze könnte in der Schrift durch die Zeichen bezeichnet werden, mit denen man bei graphischer Darstellung eines Versmaßes Länge bezeichnet. Der Strich resp. das Häkchen würde über dem Vocal zu stehen kommen. So würde für jeden Vocal nur ein Zeichen nöthig sein und an dem Häkchen oder dem Strich würde jeder Leser auf den ersten Blick erkennen, ob der betreffende Vocal lang oder kurz zu sprechen sei. Vocalzeichen hätten wir nur elf nöthig: a, e, i, o, u, ä, ö, ü, au, ei und eu, von denen die acht ersteren regelmäßig entweder das Zeichen der Länge oder das der Kürze erhielten. Bei den Consonanten brauchten wir die feinen Unterschiede in der Aussprache gar nicht zu bezeichnen, nur das Schluss-g und das harte s könnten, um sie auszuzeichnen, etwa ein Winkelhäkchen über dem Kopf erhalten. Dem Grundsatze treu, jedem Laut nur ein Buchstabe, könnten einige unserer Consonanten fehlen. Wir brauchen nur folgende 18: b, d, f, g, h, j, k, l, m, n, p, r, s, t, w, z, ch und sch. Unser Alphabet hätte demnach 29 Lautzeichen, 11 Vocale, Umlaute und Diphthonge eingerechnet, und 18 Consonanten. Mit diesen Zeichen ließe sich der Forderung gerecht werden: Für jeden Laut ein bestimmtes, aber nur ein Zeichen.

Ein weiteres Kreuz aller Lernenden und Schreibenden, namentlich solcher, die nicht täglich mit der Feder umgehen, ist der große und der kleine Anfangsbuchstabe. Der kleine Buchstabe ist, wenn wir die Schrift in das Alterthum hinauf verfolgen, nichts Ursprüngliches, sondern etwas im Laufe der Zeiten Hinzugekommenes, namentlich im Interesse der Schnellschrift. Heute indes würde keiner unter uns zaudern, die großen Buchstaben fahren zu lassen, wenn uns zwischen großen und kleinen die Wahl gelassen würde, wolgemerkt, ich rede nicht von Anfangsbuchstaben. Die kleinen Buchstaben können wir heute nicht entbehren, wol aber die großen, denn auch als Anfangsbuchstaben sind sie uns durchaus nicht nothwendig. Unser Deutschland würde von seiner Größe und Macht nicht ein Haar einbüßen, wenn wir es mit einem kleinen d schreiben wollten. In der That ist kein zwingenderer Grund vorhanden, die Majuskel ferner beizubehalten, als dass man das im Auslande auch noch thut und sie also kennen muss, um Briefe und gedruckte ausländische Sachen lesen zu können. Würde man sich einmal einigen, in der ganzen Welt die Majuskel zu beseitigen, so wäre das eine bedeutende Erleichterung für jeden, der lesen und schreiben lernen soll, und wir Lehrer würden in der Schule bedeutend

mehr Zeit für Übung der Lese- und Schreibfertigkeit gewinnen. Will man aber einstweilen die Majuskel nicht ganz fahren lassen, so beschränke man sie auf ein Minimum. Man gebe es auf, die Substantive groß zu schreiben, da sich schwer sagen lässt, wo der Substantivbegriff anfängt und aufhört. Man schreibe nur Eigennamen und von Eigennamen abgeleitete Wörter groß, sowie auch die Anfangswörter eines Satzes, alles übrige aber klein, dann sind Jrrungen und Zweifel ausgeschlossen. Also: Abschaffung oder möglichst wenige Anwendung der Majuskel.

In der Schule haben unsere Kinder eigentlich acht verschiedene Alphabete zu lernen, das große und kleine lateinische und deutsche in Schreib- und Druckschrift. Da kann auch etwas wegfallen, nämlich die deutsche Schreib- und Druckschrift. Die lateinische Schrift können wir für den internationalen Verkehr nicht entbehren, da die meisten fremden Culturvölker sich ihrer bedienen. Wir müssen sie deshalb erlernen, denn jeder, der einen Brief ins Ausland schreiben will, muss mindestens die Adresse mit lateinischen Buchstaben schreiben. Dagegen ist die Kenntniss der deutschen Buchstaben nicht erforderlich. Auch darf uns kein falsches Nationalbewusstsein abhalten, die deutsche Schrift aufzugeben. Die Schrift ist gar nicht ursprünglich deutsch, sondern hat sich aus der mittelalterlichen lateinischen Mönchsschrift herausgebildet, ist also, um das Kind mit dem rechten Namen zu nennen, eine verdorbene lateinische Schrift, und es ist gar nicht einzusehen, warum wir das Verdorbene noch weiter hegen und nicht lieber zum Ursprünglichen zurückkehren sollen. Also: Beseitigung des sogenannten deutschen Alphabetes.

Ich glaube, wenn diese drei Forderungen in die Praxis umgesetzt würden, würde das Erlernen, Lesen und Schreiben der deutschen Sprache wesentlich erleichtert. Wenn auch ein nach denselben geschriebenes Deutsch etwas sonderbar für unsere Augen aussähe, wir würden uns bald daran gewöhnen. Und undurchführbar ist die Sache nicht. Die neue Rechtschreibung ist amtlich in den Schulen eingeführt, warum sollte eine solche nach diesen Grundsätzen das nicht auch werden? Aus der Schule würde sie dann allmählich den Weg ins Leben finden.

Kindergärten und Fortbildungsschulen.

Von Director *Wilh. Jahn-Dresden.*

Im 12. Heft des XI. Jahrgangs dieser geschätzten Monatsschrift befindet sich ein vom Rector Th. Landmann-Schwetz a. d. W. geschriebener Artikel über „Kindergärten und Fortbildungsschulen“. Der geehrte Verfasser kommt zu dem Ergebnis: „Wenn beide Institute, Kindergarten und Volksschule, normal arbeiten, dann dürften die Fortbildungsschulen in der That überflüssig werden.“ Schreiber dieses kann diesem Satze nicht zustimmen und gestattet sich, dem Gange jenes Aufsatzes folgend, seine abweichende Meinung kurz darzulegen.

Rector Landmann hält Fortbildung in praktischer und intellectueller Hinsicht für die aus der Volksschule entlassenen Knaben nicht nur für wünschenswert, sondern für höchst nothwendig. Facultative Fortbildungsschulen leisten nach seiner Meinung das nicht, was zu wünschen ist. Und darum begrüßt es Rector Landmann mit Freuden, dass in neuerer Zeit in unserem deutschen Vaterlande von Staatswegen obligatorische Fortbildungsschulen eingerichtet werden. Es will uns fast wie ein Widerspruch erscheinen, dass gleichwol Rector L. so viel Schattenseiten der Fortbildungsschule findet, dass er die Frage aufwirft, „ob nicht durch irgend eine Einrichtung die Fortbildungsschulen überflüssig gemacht werden könnten“.

Als solche Schattenseiten bezeichnet er den Unwillen der Brotherren der zum Besuche der Fortbildungsschule verpflichteten Lehrlinge, weil sie einige Stunden in der Woche die Lehrlinge entbehren müssen, die Unlust von Lehrern und Schülern, an Sonntagen und Wochentagsabenden Schularbeit zu treiben, anstatt der Erholung und Ruhe pflegen zu können. Infolgedessen sei erfahrungsgemäß das Unterrichtsresultat ein unzureichendes, welcher Umstand auch darin seine weitere Begründung finde, dass den Schülern wenig oder gar keine häuslichen Schularbeiten zugemuthet werden können. Da nun aber die Fortbildungsschulen, die nicht Fachschulen sein sollen, doch immer nur deshalb nothwendig seien, weil bei den meisten Lehrlingen

nicht der normale Grad der Schulbildung vorhanden sei, müsse man sie als „nothwendige Übel“ bezeichnen, die überflüssig sein würden, wenn alle aus der Volksschule abgehenden Schüler das Ziel der Schule erreichten und eine normale Bildung ins praktische Leben hinüberbrächten. Durch die „obligatorischen Kindergärten“ könnte dies geschehen. Denn bei richtiger Handhabung der Fröbelschen Methode würde im Kindergarten „die Förderung aller noch im Keime schlummernden guten Anlagen berücksichtigt, so dass die Kinder körperlich und geistig wol gedeihen“. Dem ersten Grundsatze Fröbels: „Sorge dafür, dass das Kind nie Langeweile hat“ nachzukommen, sei Eltern, welche den ärmeren Volksclassen angehören, kaum möglich. Ihnen fehlt meist das nöthige Verständnis für die Erziehung, es fehlen aber auch Zeit und Mittel, um die Kinder tagüber zweckentsprechend zu beschäftigen. Schließlich fasst Rector L. seine Ansicht in folgende Sätze zusammen:

1. „Nach regelmäßigem Besuch des Kindergartens werden der Volksschule an Stelle von körperlich verkommenen und geistig stumpfen Kindern gesunde und geistig rege, geweckte Kinder zugeführt, mit denen sie dann mehr als bisher zu leisten und im allgemeinen das der Volksschule gesteckte Ziel zu erreichen imstande sein dürfte.“

2. „Der Kindergarten nimmt den Eltern eine große Last und Sorge ab und beschäftigt müßige, sich selbst überlassene Kinder, während die Fortbildungsschule mit der Beschäftigung der Lehrlinge den Lehrherren keinen Gefallen thut und Jünglinge nothdürftig beschäftigt, die schon tagüber tüchtig angespannt sind und denen diese wenigen Stunden besser als Erholung zu gönnen wären“.

3. „Der Kindergarten ist eine naturgemäße Institution, entspricht einem wahren Bedürfnis der Kinderwelt, während die Maschinerie der Fortbildungsschule nur mit Zwang und Widerstreben im Gange erhalten werden kann.“

4. „Eine Menge sittlicher Fehler und Gebrechen, deren Wurzeln in der vorschulpflichtigen Zeit des ‚Sichselbstüberlassenseins‘ zu suchen sind, würden durch die Kindergärten beseitigt werden; denn der Kindergarten wirkt wesentlich veredelnd, indem die Kinder durch heilsame Beschäftigung von gefährlichen Dummheiten, die aus ‚Langeweile‘ entstehen, abgezogen, auch den verderblichen Einflüssen des Hauses mehr entrückt werden.“

5. „Es würden die Kindergärten nicht nur dem Handwerkerstande, aus welchem sich vorzugsweise die Fortbildungsschulen recrutiren, zugute kommen, sondern namentlich der dienenden Volksclasse.

Bei richtiger Handhabung der Kindergärten dürfte Aussicht sein, dass die arbeitende Volksclasse in Zukunft ein menschenwürdigeres Dasein führen könnte, dem das Leben nicht eine Last und eine Qual ist; es dürfte Aussicht sein, dass wir dann treuere, zuverlässigere, reinlichere und tüchtigere Dienstboten und Arbeiter hätten, und wie sehr würden dadurch auch die Arbeitgeber gewinnen!"

Nach unserer Meinung überschätzt Herr Rector L. den Kindergarten und unterschätzt die Fortbildungsschule. Schreiber dieses versichert auf Grund seiner mehr als 15jährigen Erfahrung, die er in der Hauptsache an Dresdener Fortbildungsschulen gemacht hat, dass der Widerwille der Arbeitgeber gegen die Fortbildungsschule immer mehr schwindet, wenn auch zugegeben werden muss, dass immer noch vereinzelte Fälle bekannt werden, dass junge Arbeiter ihre Stellung eingebüßt haben, weil sie noch fortbildungsschulpflichtig sind. Doch das sind Ausnahmefälle. (Der stärkste Widerwille äußert sich in ländlichen Kreisen, aus denen immer noch Petitionen an den Landtag eingehen um Verwandlung der dreijährigen Fortbildungsschulpflicht in eine zweijährige.) Umgekehrt aber machen Lehrer und Leiter der Fortbildungsschulen wiederholt die Erfahrung, dass das Interesse der Lehrherren und Eltern für die Fortbildungsschule wächst und sich auf mancherlei Weise kundgibt. Man erkundigt sich nach dem Verhalten und Fleiß des Schülers, fragt nach den Censurbüchern derselben, sorgt für regelmäßigeren Schulbesuch. Ähnliches ist in Bezug auf die Unlust der Lehrer und Schüler zu sagen. Während früher in Dresden die Lehrer gern der Arbeit in der Fortbildungsschule den Rücken kehrten, ist jetzt das Angebot derer, die solche Arbeit suchen, größer als die Nachfrage. Ein großer Theil unserer Schüler kommt gern zur Schule und folgt dem Unterricht mit Interesse, insbesondere gilt dies von den Schülern der oberen Classen. Von den 265 Schülern der mir unterstellten Fortbildungsschule haben im Schuljahre 1888/89 90 Schüler keinen Tag versäumt. Zur Osterprüfung erhielten 203 Knaben im Verhalten die 1. Censur, im Fleiß 34. Es sind auch einige Fälle zu verzeichnen, dass Schüler noch im vierten Jahre oder überhaupt freiwillig die Fortbildungsschule besuchten. Zugegeben werden muss, dass die Sonntagszeit (in Dresden wird nur an Privat-Fortbildungsschulen vor oder nach dem Vormittagsgottesdienst, nicht aber nachmittags Unterricht ertheilt) und besonders die Abendzeit der Wochentage keine geeignete Unterrichtszeit für die Fortbildungsschule ist. Auch wir sind der Meinung, dass diese Zeit besser der Ruhe und Erholung dient. In der städtischen Fortbildungsschule Dresdens wird allwöchentlich nur Mittwochs

von 1—5 Uhr der Unterricht abgehalten. Jedenfalls liegt aber in der ungeeigneten Unterrichtszeit an sich kein Grund, um die Zweckdienlichkeit der Fortbildungsschule zu bestreiten. Man sorge vielmehr dafür, dass auch der Fortbildungsschule diejenige Zeit gewährt werde, die für ihre Arbeit nothwendig ist. Weiter müssen wir der Meinung entgegentreten, dass die Fortbildungsschule nur deshalb gefordert werde, weil bei den meisten Lehrlingen der normale Grad der Schulbildung nicht vorhanden ist, und dass man darum erstere als nothwendiges Übel bezeichnen müsse. Wir sehen die Fortbildungsschule als eine Errungenschaft der Neuzeit an, die vorzugsweise von der Lehrerschaft erkämpft worden ist, und die es verdient, dass sie auch hochgehalten wird. Ihre Aufgabe besteht nach dem sächsischen Schulgesetz in der weiteren allgemeinen Ausbildung der Schüler, insbesondere in der Befestigung in denjenigen Kenntnissen und Fertigkeiten, welche für das bürgerliche Leben vorzugsweise von Nutzen sind. Und wenn die Fortbildungsschule nicht mehr zu leisten vermöchte, als dass sie das, was treue Lehrerarbeit geschaffen, erhalte und befestige, so wäre das schon ein großer Segen. Indem sie aber das bereits Erlernte befestigt, das Wissen vertieft, richtiges Denken befördert und das Können steigert, den sittlichen Halt kräftigt, erweitert sie die gewonnene allgemeine Bildung und bringt sie auf eine höhere Stufe. Wenn auch die Leistungen unserer Fortbildungsschule in unterrichtlicher Beziehung keineswegs den Höhepunkt erreicht haben, so sind sie doch auch anderseits nicht so minderwertig, dass man sie hinwegwünschen könnte. Die Größe unserer städtischen Fortbildungsschulen ermöglicht, dass die Classen mehr oder weniger mit Rücksicht auf die Berufsarten der Schüler gebildet werden können, so dass, wenn auch nicht eigentliche Fachclassen bestehen, doch Genossen verwandter Berufszweige gemeinschaftlich unterrichtet werden. Dies ist aber selbstredend von großer Bedeutung für Auswahl und Darbietung des Unterrichtsstoffes, wie für das Interesse, das der Schüler dem Unterrichte entgegenbringt. Das alles kann auch nicht ohne Einfluss auf die Leistungsfähigkeit der Schule bleiben. Dass unsere allgemeine Volksbildung, soweit sie durch Kenntnisse und Fertigkeiten zur Darstellung gelangt, seit Einführung der Fortbildungsschulen eine bessere geworden ist, beweisen die Erhebungen bei Einstellung der Recruten sowie an den Gefangenen. Wenn dies nun auch nicht lediglich ein Verdienst der Fortbildungsschulen ist, so ist sie doch unstreitig ein wesentlicher Factor dieses Ergebnisses. Dies wird aber noch besser werden, wenn man der jungen Saat Zeit und

Ruhe zur Entfaltung lässt, wenn man angelegentlich sich mit dem inneren Ausbau der noch jungen Schöpfung beschäftigt, anstatt mit Gedanken des Niederreißens und Zerstörens. Und selbst wenn die Leistungsfähigkeit der Fortbildungsschule so gering wäre, wie Rector L. annimmt, wir aber nach unserer Erfahrung durchaus nicht zugeben. so bliebe doch immer noch der Segen bestehen, den die Schule durch ihre Zucht ausübt, wie auch dadurch, dass in der Persönlichkeit des Lehrers für den Schüler eine Autorität gesetzt ist. Wie wichtig dies ist in unserer Zeit, die das Sichlosreißen junger Leute von jedweder Autorität zu sehr begünstigt, leuchtet wol ohne weiteres ein. Wir bleiben dabei: in unterrichtlicher und noch mehr in erziehlicher Beziehung ist die Fortbildungsschule ein großer Segen für unsere Jugend, ein wertvolles Glied in der Reihe derjenigen Veranstaltungen, die zur Hebung der Volksbildung und damit des Volksglückes getroffen worden sind. Die Leistungsfähigkeit der Fortbildungsschule hängt selbstverständlich auch von dem Grade der Ausbildung der aus der Volksschule entlassenen Knaben ab. Rector L. meint, „die Fortbildungsschule würde überflüssig sein, wenn alle aus der Volksschule abgehenden Schüler das Ziel der Schule erreichten und eine normale Bildung ins praktische Leben hinüberbrächten.“ Er unterlässt es, den Begriff „normale Bildung“ zu definiren. Nach dem sächsischen Schulgesetz wird denjenigen Kindern die zur Entlassung erforderliche Reife zuerkannt, welche das Ziel der einfachen Volksschule in den wesentlichen Unterrichtsgegenständen (Religion, Deutsch, Rechnen etc.) erreicht haben. Diejenigen aber, bei denen dies nicht der Fall ist, haben noch ein neuntes Jahr die Schule zu besuchen. Zugegeben, dass dieses Ziel kein hohes ist, so muss doch auch anderseits anerkannt werden, dass die Gesetzgebung die Erreichung dieses Zieles zwar für unbedingt erforderlich, aber auch zunächst für genügend erachtet für den Eintritt in das praktische Leben. Die weitaus größte Zahl unserer Schüler erreicht nicht nur dieses Ziel, sondern eignet sich eine höhere Bildung an. Von den Schülern der mittleren und höheren Volksschulen, die ebenfalls zum Besuche der Fortbildungsschule verpflichtet und nur durch Erfüllung gewisser Bedingungen von demselben befreit werden, rede ich nicht. Dass unsere Schüler das vorgeschriebene Ziel in verschiedenem Grade, manche von ihnen überhaupt nicht erreichen, hängt aber von verschiedenen Umständen ab, deren Darlegung Pädagogen gegenüber unterbleiben kann. Das wird aber auch für alle Zeit so bleiben, obgleich wir der guten Zuversicht leben, dass, je mehr die Volksschullehrerschaft sich den inneren Aus-

bau der Schule angelegen sein lässt, ein steter Fortschritt zum Besseren eintreten wird.

Durch obligatorische Kindergärten, so meint Rector L., könnten die Fortbildungsschulen überflüssig gemacht werden. Wenn wir auch den segensvollen Einfluss eines guten, also pädagogisch geleiteten Kindergartens voll und ganz anerkennen, so dürfte es doch zu viel behauptet sein, dass die Volksschule, falls ihre Kinder vorher durch einen Kindergarten gegangen sind, ihre Leistungen dermaßen zu steigern vermöchte, dass die Fortbildungsschule als unnöthig erscheinen würde. Der Mensch durchlebt verschiedene Entwickelungsperioden, deren Eigenthümlichkeiten der Unterricht anzupassen ist. Der Fortbildungsschüler, ein Mensch im Alter von 14—17 Jahren, bedarf anderer Kost als der im früheren Alter. Die Unterweisung in gewissen Lehrfächern, man denke nur an Buchführung, Gesetzeskunde, Volkswirtschaftslehre, Gegenstände, denen namentlich Schüler der oberen Classen erfahrungsgemäß großes Interesse entgegenbringen, darf und kann nicht, wenn sie erfolgreich sein soll, verfrüht werden. Und wären wirklich alle eintretenden Elementarschüler der Volksschule so geistig geweckt und rege, dass letztere thatsächlich mehr leisten könnte als jetzt, so wäre darum die Fortbildungsschule noch nicht unnöthig, sondern sie befände sich ihrerseits in der glücklichen Lage, auch ihre Leistungen zum Heile der Jugend und des Volkes wesentlich zu steigern. Ihre Aufgabe, das Gewonnene zu erhalten, zu vertiefen und zu erweitern, bliebe nach wie vor bestehen. Entschieden zu viel behauptet ist es, dass nach regelmäßigem Besuch des Kindergartens der Volksschule an Stelle von körperlich verkommenen und geistig stumpfen Kindern gesunde und geistig rege, geweckte Kinder zugeführt werden. Abgesehen davon, dass durch diese Gegenüberstellung nach beiden Seiten hin übertrieben wird, muss doch auch bedacht werden, dass dem körperlichen Verkommensein und der geistigen Stumpfheit nicht selten Ursachen zugrunde liegen, die auch ein guter Kindergarten zu heben nicht immer imstande ist.

Wenn auch ein guter Kindergarten für solche Eltern, die aus äußeren wie inneren Gründen nicht in der Lage sind, ihre Kleinen anregend zu beschäftigen, eine große Wolthat ist, so ist die Fortbildungsschule nicht minder ein Segen für ihre Angehörigen, obgleich die Selbstsucht und Beschränktheit manche Arbeitgeber und Lehrherren ihr widerstrebt.

Wenn wir auch nicht so weit gehen, den Kindergarten als ein „nothwendiges Übel“ zu bezeichnen, weil wir eine viel zu hohe Meinung

von einem guten Kindergarten haben, so können wir doch nicht zugeben, dass der Kindergarten für alle Familien eine unbedingte Notwendigkeit, eine „naturgemäße Institution“ sei. Überall da, wo die Mutter selbst versteht, in richtiger Weise die Erziehung ihrer Kleinen zu leiten, ist der Kindergarten überflüssig. Derselbe theilt bei unseren socialen Verhältnissen mit verschiedenen anderen Einrichtungen, z. B. mit den Kinderhorten, in gewissem Sinne selbst mit der Volksschule das Geschick, dem elterlichen Hause als Hilfsinstitut, also zur Unterstützung, Ergänzung und als Correctiv zur Seite zu treten. Soll aber der Kindergarten obligatorisch gemacht werden, dann wird seine „Maschinerie“ ebenfalls mit Widerstreben zu kämpfen haben und des Zwanges bedürfen genau so gut, wie die obligatorische Volks- und Fortbildungsschule.

Wenn auch durch einen guten Kindergarten die Wurzeln mancher sittlichen Fehler und Gebrechen beseitigt worden, so bleibt der erziehliche Einfluss der Fortbildungsschule trotzdem wünschenswert und nothwendig, da dem fortbildungsschulpflichtigen Alter gewisse sittliche Unvollkommenheiten eigen sind und diese Altersstufe bekanntlich überhaupt vielen sittlichen Anfechtungen ausgesetzt ist. Wir halten es mit Diesterwegs Wort: „Mit dem vollendeten 14. oder 15. Jahre darf der Schulunterricht, die öffentliche Erziehung, nicht aufhören, sondern sie muss, wenn auch in verminderter Stundenzahl, fortgehen. Ein 14jähriger Mensch ist ein Kind an Einsicht und Kraft, wie an Jahren. Mögen nun viele zu Handarbeiten übergehen, die Arbeit an ihren Seelen darf nicht aufhören; denn nun kommen die einflussreichsten und gefährlichsten Zeiten!“

Wir geben gern zu, dass richtig geleitete obligatorische Kindergärten nicht nur dem Handwerkerstande, sondern namentlich auch der dienenden Volksclasse zugute kommen würden, ja, wir wünschen sogar, dass insbesondere jedes Mädchen, gleichviel welchen Standes, als Jungfrau wieder schauend und helfend dem Kindergarten zugeführt werde, damit dieser nach Diesterwegs Wort „nicht nur als Bildungsstätte für kleine Kinder, sondern als Bildungsanstalt für das gesammte weibliche Geschlecht aufgefasst und gewürdigt werde“; aber wir können nicht einsehen, wie hierdurch die Fortbildungsschule überflüssig werden solle. Halten wir den Besuch des Kindergartens durch die Jungfrau für nothwendig, so ist damit gleichzeitig eine Aufgabe für die Fortbildungsschule der weiblichen Jugend angegeben, von welcher allerdings hier zunächst nicht die Rede ist.

Aus dem Gesagten geht hervor, dass Schreiber dieses ein Freund

des guten Kindergartens, ganz besonders aber auch der Fortbildungsschule ist. Schon 1873 legte derselbe in einer kleinen Schrift: „Die Fortbildungsschule unserer Jugend“ (Verlag von Kämmerer, Dresden) dieselben Anschauungen nieder. Wir hoffen auf die Zustimmung des geehrten Rectors L., wenn wir als Bildungsgang für unsere Jugend den pädagogisch geleiteten Kindergarten und unsere Volksschule in Verbindung mit der Fortbildungsschule empfehlen.



Lehrerbildung in England.

Von *H. Waterstraat-Stettin.*

Bis vor fünfzig Jahren hat die englische Regierung für den Volksunterricht fast nichts gethan, noch viel weniger aber für die Bildung der Lehrer. Eine Controle hinsichtlich der Prüfungen fand von Staatswegen gar nicht statt. Schulen zu gründen, sowie Unterricht zu ertheilen, stand jedem frei; ja, auch heute noch ist das Schulhalten „free trade". Günstigsten Falls nahmen sich also Geistliche der einzelnen Religionsgesellschaften oder Graduirte der Universitäten des Elementarunterrichtes an; im übrigen wurde jeder Schullehrer, der den inneren Herzensdrang dazu in sich verspürte. Wirklich tüchtige Elementarlehrer waren nur wenig vorhanden. Ein Grund, aus welchem die Regierung bis dahin nichts für die Lehrerbildung gethan hatte, lag darin, dass die Communen Lehrer anstellten, ohne einer Bestätigung von der Behörde zu bedürfen. Im Jahre 1846 wurde von der Regierung auf Anregung von Sir James Kay Shuttleworth beschlossen, Lehrern eine jährliche Unterstützung anzubieten, wenn sie sich einer Prüfung unterzögen. Dieselben sollten aber auch gewisse andere Bedingungen erfüllen, welche an ihre Schularbeit und ihren Charakter gestellt wurden. Darauf erhielten diese Lehrer ein Zeugnis der Tüchtigkeit (certificate of merit).

Aber diese Maßregel konnte keine guten Lehrer, also auch keine guten Schulen machen, denn man hatte keine Lehrerbildungsanstalten. Die Anregung zu ihrer Gründung gab ebenfalls der schon erwähnte Shuttleworth. Dieser ging nach der Schweiz (Lausanne, Luzern und Lenzburg), um hier die Anstalten, in denen nach Pestalozzi'schen Grundsätzen unterrichtet wurde, kennen zu lernen. Dann besuchte er auch die besten Seminare von Deutschland, Holland und Frankreich. Als Frucht seiner Reise ist die Gründung eines Seminars in Battersea (London) anzusehen, das er selbst für Elementarlehrer einrichtete (1840). Drei Jahre später wurde dieses Seminar Eigenthum einer großen „Schulgesellschaft", der National Society (for promoting the Education of the Poor in the Principles of the Established Church)*).

*) Stifter dieser Gesellschaft war Andreas Bell, der auch die Gründung von Lehrerseminaren in den einzelnen Diöcesen veranlasste und einen Plan für ein Musterseminar in der Hauptstadt entwarf. Diesem kam aber Shuttleworth zuvor.

Dieselbe Gesellschaft hatte schon 1841 in Chelsea (London) St. Mark's College als Seminar für Lehrer und Whitelands House für Lehrerinnen gegründet. Ebenso traten noch mehrere andere Gesellschaften, welche gleichfalls auf dem Boden der englischen Staatskirche stehen, für Gründung von Seminaren ein, wie z. B. die Home and Colonial (Infant) School Society. Daneben richtete die große Gesellschaft der British and Foreign School Society Seminare ein, ebenso die Dissenters und die Katholiken. Die letzteren eröffneten ihr erstes Lehrerseminar zu Hammersmith (London) ca. 1854, während die Anhänger von John Wesley schon 1851 ein solches zu Westminster gründeten. Und noch immer bildeten sich Gesellschaften, wie z. B. die Christian Knowledge and National Societies, welche im Jahr 1878 ein neues Seminar für Lehrerinnen in Tottenham (London) gründete.

Wie diese kurzen Notizen ergeben, hat der Staat als solcher kein Seminar eingerichtet. Aber dadurch, dass er Unterstützungen gibt, hat er das Aufsichtsrecht über diejenigen Anstalten erworben, welche diese Beihilfe (grants) annehmen. Staatliche Inspectoren revidiren die Seminare, halten auch die Prüfung ab mit Ausnahme der in Religionslehre; aber der innere Betrieb in diesen Anstalten, sowie die Bestimmung über die Auswahl der eintretenden Zöglinge ist den einzelnen Gesellschaften, resp. Lehrercollegien völlig überlassen. 1860 bestanden in England (u. Wales) 36 Seminare für Lehrer und Lehrerinnen; jetzt sind 43 solcher Anstalten vorhanden. (In Schottland sind im ganzen 7 Seminare.) Davon kommen auf die

Englische Staatskirche	Lehrer	Lehrerinnen
a) National Society	3	1
b) Home and Colonial Societies	—	1
c) Diocesan Societies	7	13
d) Christian Knowledge and National Societies	—	1
e) Church of England	3	1
f) British and Foreign School Societies . . .	2	4
g) Bishop Otter's Memorial	—	1
Congregational	1	
Wesleyan	1	1
Roman Catholic	1	2
	17 + 1 +	25 = 43

(Entnommen dem „Handbook of the New Code, 1888“.)

Heutzutage ist es selbstverständlich mit der Bildung der Lehrer auch besser. Aus Angaben im Censusjahr 1851 geht hervor, dass 708 Lehrer und Lehrerinnen an Privatschulen und 35 Lehrer an öffentlichen Schulen mit einem Kreuz anstatt des Namens unterzeichneten. Ein Hindernis für Heranbildung tüchtiger Lehrkräfte war früher auch die kümmerliche Besoldung der Lehrer. Dies hat sich auch etwas zum Besseren gewendet. Daneben trugen noch besondere politische Ereignisse, wie die Eröffnung des Suezkanals, Gründung des Deutschen Reichs etc. mit dazu bei, dass bessere Elemente den Lehrerberuf erwählten. Englands Handelsstellung hatte nämlich durch die angedeuteten Ereignisse einen großen Stoß erlitten, so dass nicht mehr in demselben Maße wie früher sich die jungen Leute dem gewerblichen Leben zuwandten, sondern manche von ihnen sich dem Lehrberufe widmeten.

Die Vorbereitung zum Lehramt umfasst 1. die Zeit als pupil-teacher, 2. die Seminarzeit.

I.

Nicht ganz in demselben Alter, in welchem die Knaben in Preußen in die Präparandenanstalten eintreten, beginnen in England die Knaben, resp. Mädchen, welche in den Schuldienst treten wollen, ihre Berufsbildung. Präparandenanstalten aber in unserem Sinne gibt es dort nicht; sondern jede Volksschule, welche unter guten Lehrern Tüchtiges leistet, vertritt hier die Stelle einer Vorbereitungsanstalt. Knaben oder Mädchen, welche den Lehrberuf erwählen wollen, werden zuerst pupil-teachers, d. i. Schülerlehrer (ein Kind, das Unterricht empfängt, aber auch ertheilt). Ein solcher pupil-teacher ist von dem Schulvorstande einer „öffentlichen Elementarschule“ engagirt worden unter der Bedingung, während der Schulstunden unter Aufsicht des Hauptlehrers zu unterrichten und außer dieser Zeit unterrichtet zu werden. Als Candidat für jenen Posten kann zur Probe auf ein Jahr ein Kind genommen werden, das über 13 Jahr alt ist und vor dem Regierungsinspector eine Prüfung in den „Elementargegenständen“ von Standard V oder VI (Classe 3 und 2 von oben gezählt) und in zwei „Classengegenständen“, unter denen immer „Englisch“ sein muss, bestanden hat.

*) Die Lehrfächer einer Volksschule sind in drei Gruppen getheilt:

1. (Elementargegenstände.) Alle Schüler müssen unterrichtet werden in Lesen, Schreiben, Rechnen, Handarbeit.
2. (Classengegenstände.) Alle Schüler einer Classe können unterrichtet werden in: Singen, Englisch, Geographie, Elementarwissenschaft, Geschichte.
3. Einzelne Schüler der oberen Classen können Unterricht empfangen in: Algebra, Raumlehre, Mechanik, Chemie, Physik, Naturbeschreibung, in den Grundzügen des Ackerbaues, Latein, Französisch, Hauswirtschaftslehre.

Auf die stofflichen Anforderungen werde ich später eingehen. Außerdem muss der pupil-teacher vorweisen:

1. ein ärztliches Gesundheitsattest,
2. eine Bescheinigung von der Schulcommission darüber, dass er an keinem Fehler leidet, der ihn zum Schulhalten untauglich macht,
3. ebenso ein Zeugnis über gute Führung,
4. vom Lehrer ein solches über Pünktlichkeit, Fleiß, Gehorsam, Eifer in Erfüllung der Pflichten,
5. von der Polizei ein Zeugnis der eigenen und der elterlichen Unbescholtenheit.

Alle diese Zeugnisse müssen während der vier- bis fünfjährigen Vorbereitungszeit jedes Jahr erneuert werden. Die meisten Prüfungen in England sind schriftlich, da man von der Ansicht ausgeht, dass das, was man wirklich klar niederschreiben kann, auch wirklich geistiges Eigenthum des Betreffenden ist. Alle Prüflinge erhalten also Fragebogen mit Aufgaben (papers), die sie lösen sollen. Die Wichtigkeit, welche den einzelnen Gegenständen beigelegt wird, und das Wertverhältnis derselben unter einander wird durch eine beliebige Zahl Marken (marks) ausgedrückt. Z. B. will ich annehmen, dass sechs Reihen Englisch ins Französische zu übersetzen sind. Wer eine Reihe vollkommen richtig übersetzt hat, erhält dafür fünf marks, weil der Lehrer etwa fünf Punkte annimmt, in welchen sich Kenntnis und Unkenntnis zeigen könnten. Wer also das Ganze richtig übersetzt, würde demnach 5×6 marks erhalten. Die Markenansätze für die einzelnen Theile des schriftlichen und mündlichen Examens werden addirt, und dadurch werden die Zahlen gewonnen, die ein Prüfling durch ein vollkommen gutes Examen erlangen kann. Neben dieses Ideal wird dann am Ende der Prüfung die Summe der Marken gesetzt, die jeder erlangt hat, und nach dem Verhältnis derselben zum Ideal werden die Reihenfolge der Schüler, Austheilung der Preise etc. bestimmt. Im einzelnen Fall geschieht die Zuerkennung der Marken so, dass, wenn etwa der Wert einer Frage oder Aufgabe $= 100$ sein soll, derjenige, welcher sie ziemlich gut beantwortet oder löst, 90 Marken, wer gar nichts fertigbringt, auch nichts angesetzt erhält. Nach solchen Principien werden sowol die pupil-teachers als auch die Seminaristen und Lehrer geprüft.

Bei dem Eintritt als pupil-teacher (zur Probe) hat der betreffende Schüler den Anforderungen des Standard V (3. Classe) zu genügen. Dieselben sind sehr mäßig. Es wird verlangt: Fließendes und sinn-

gemäßes Vorlesen eines Abschnitts aus einem literarischen oder historischen Lesebuch. Aufschreiben einer kurzen Geschichte, die mehrmals vorgelesen ist, mit leidlich gutem Ausdruck und guter Handschrift. Zerlegung und Gliederung einfacher Sätze. Bekanntschaft mit der Art und Weise der Ableitung englischer Haupt-, Eigenschafts- und Zeitwörter voneinander.

Im Rechnen müssen die Prüflinge leichte Reguladetri-Aufgaben lösen können, sowie in der Addition und Subtraction von eigentlichen Brüchen bewandert sein.

Wird Geographie etwa noch als zweiter „Classengegenstand" genommen (s. S. 270), so ist Bekanntschaft mit der politischen und physikalischen Geographie von Europa nachzuweisen, sowie mit geographischer Breite und Länge, Wechsel von Tag und Nacht, Jahreszeiten.

Wie schon erwähnt worden, hat der pupil-teacher am Schluss eines jeden Jahres vor dem Regierungsinspector eine Prüfung abzulegen. Die Bestimmungen über das in den einzelnen Jahren durchzuarbeitende Pensum s. S. 374 u. 375.

Zu den angeführten Gegenständen kann auf Wunsch der pupil-teachers noch hinzugenommen werden eine fremde Sprache (Latein, Griechisch, Französisch, Deutsch). Es müssen in der bezüglichen Prüfung dann grammatische Fragen beantwortet und leichte Abschnitte aus der fremden Sprache ins Englische übersetzt werden. Ferner kann geprüft werden in einem von folgenden Fächern: Mechanik, Chemie, Physiologie, Lehre vom Schall, Licht, von der Wärme, Magnetismus und Elektricität, Naturbeschreibung, Botanik, Ackerbaulehre, Musik, Zeichnen.

Da die pupil-teachers unter Aufsicht der Lehrer sich auch im Unterrichten zu versuchen haben, so müssen sie ebenfalls jährlich vor dem Inspector nachweisen, was sie in der Praxis gelernt haben. Bei der Prüfung am Schluss des ersten Jahres müssen sie eine Classe im Lesen und Schreiben vorführen. Im zweiten Jahre tritt noch eine Lection im Rechnen hinzu, sowie die Beantwortung leichter methodischer Fragen. Das dritte und vierte Jahr erfordern zu letzterem noch eine Lehrprobe in Grammatik oder Geographie, sowie die Vorbereitung einer niederzuschreibenden Aufgabe.

Genügt ein pupil-teacher nicht den Anforderungen der Jahresprüfungen, so wird er entlassen. Wer vorher die Lust verliert, kann abgehen. Seine bisherigen Zeugnisse sind für ihn die besten Empfehlungen.

So hat das System der pupil-teachers den Vorzug, dass unfähige Leute von vornherein vom Schulamt zurückgehalten werden. Nichtsdestoweniger klagt aber jetzt noch die Regierung darüber, dass manche pupil-teachers am Schluss ihres Engagements zu geringe Kenntnisse nachweisen. Für die Zeit seines Engagements hat der pupil-teacher gewöhnlich freie Station und dazu 10—20 Pf. Sterl., je nach der Anzahl seiner Dienstjahre. (Jedes Jahr eine Zulage von $2^1/_2$ Pf. Sterl.)

II.

Mittlerweile ist der pupil-teacher 18 Jahre alt geworden, und er kann, wenn er alle Jahres-Examina bestanden, sich zur Aufnahme in ein Seminar (Training College) melden. Wie schon gesagt, ist er nicht zum Eintritt in ein Seminar verpflichtet. Manche von ihnen bestehen die Aufnahmeprüfung, treten aber doch nicht in eine Anstalt ein, sondern nehmen bereits eine Lehrerstelle an. Sie müssen aber vom Regierungsinspector noch eine besondere Empfehlung erhalten auf Grund ihrer praktischen Tüchtigkeit als Lehrer. Solche junge Leute werden provisionally certificated teachers genannt. Bis zum 25. Lebensjahre dürfen diese in kleinen Schulen unterrichten. Daneben unterscheidet man noch assistant teachers. Dies sind junge Leute, welche das Schlussexamen als pupil-teachers oder das der Aufnahme in ein Seminar bestanden haben, oder Graduirte von anerkannten Universitäten sind, welche Lehrer werden wollen. Beabsichtigen die assistant teachers die Lehrerprüfung zu machen, so müssen sie mindestens ein Jahr unter einem certificated teacher thätig gewesen sein und vom Inspector ein günstiges Zeugnis über ihre Amtsführung erhalten haben. Die meisten pupil-teachers dagegen suchen die Aufnahme in ein Seminar nach. Sie heißen dann „Students“, und wenn sie eine Regierungsunterstützung erhalten „Queen's Scholars“. Wie schon anfangs gesagt worden ist, gibt es in England keine staatlichen Seminare. Die Regierung übt nur eine Controle über diejenigen aus, welche von ihr Unterstützungen annehmen. Letztere sind um so höher, je mehr Zöglinge die Anstalt hat. So erhielten z. B. die Katholiken 1888 für ihre drei Seminare einen Staatszuschuss von ca. 6930 Pf. Sterl., während sie selber ca. 2240 Pf. Sterl. gaben. Die Wesleyaner bekamen für zwei Seminare ca. 9110 Pf. Sterl.; sie zahlten dagegen nur ca. 1660 Pf. Sterl. zur Erhaltung ihrer Seminare. Um Einfluss auf die Erziehung und den Unterricht der Jugend zu bekommen, haben deshalb alle größeren Religionsgesellschaften Seminare gegründet und leisten deshalb neben der Regierung auch den Zuschuss zur Erhaltung der Institute. Jedes Comité eines Seminars stellt seine be-

Jahr	Lesen	Aufsagen (Repetition)	Engl. Grammatik und Aufsatz
I.	Das Lesen soll fließend und sinngemäß sein; in den letzten Jahren wird mehr Gewicht auf das melodische und rhythmische Moment zu legen sein.	Auswendig zu lernen sind: 50 Zeilen Poesie.	In der Grammatik erweitert sich der Stoff vom Analysiren einfacher bis zu dem zusammengesetzter Sätze. Ferner wird die Kenntnis der gewöhnlichsten Wortwendungen verlangt.
II.	Das Lesen soll fließend und sinngemäß sein; in den letzten Jahren wird mehr Gewicht auf das melodische und rhythmische Moment zu legen sein.	80 Zeilen.	Es kommen hinzu: Die hauptsächlichsten lateinischen Vorsilben und Endungen.
III.	Das Lesen soll fließend und sinngemäß sein; in den letzten Jahren wird mehr Gewicht auf das melodische und rhythmische Moment zu legen sein.	100 Zeilen.	Vorsilben und angehängte Silben. Unterscheidung englischer Wörter von denen fremder Herkunft.
IV.	Das Lesen soll fließend und sinngemäß sein; in den letzten Jahren wird mehr Gewicht auf das melodische und rhythmische Moment zu legen sein.	100 Zeilen aus Shakespeare oder Milton.	Gewöhnliche lateinische Stämme englischer Wörter. Die Aufsätze finden ihren Stoff in leichten prosaischen und in poetischen Stücken, die in Prosa übertragen werden sollen. Außerdem wird noch ein Umriss der Geschichte der englischen Sprache und Literatur gegeben.

Rechnen und Mathematik	Geographie	Geschichte
Gewöhnliche Brüche und Decimalbrüche.	Britische Inseln, Australien und Britisch-Nord-Amerika. Berge und Flüsse (phys.) — Kartenzeichnen.	Umriss der britischen Geschichte von Julius Cäsar bis zur Eroberung Englands durch die Normannen.
Proportionslehre mit Anwendung auf Zins-, Durchschnitts-, Procent- (Gewinn und Verlust) Rechnung, und Rechnung mit Wertpapieren.	Europa und Britisch-Indien. Geogr. Länge und Breite. Klima und Producte der Britischen Besitzungen.	Bis zu den Stuarts.
Wurzel ausziehen. Ausmessen von Dreiecken und Parallelogrammen. Algebra bis zu den einfachen Gleichungen.	Asien und Afrika. Winde und Meeresströmungen.	Von der Thronbesteigung der Stuarts bis zur Gegenwart.
Berechnung ebener Flächen. Algebra bis zu den quadratischen Gleichungen. (Gleichung 1. Grades mit 2 Unbekannten.) (Gleichung 2. Grades mit 1 Unbekannten.) Euclid. lib. I u. II.	Die Welt im allgemeinen. Jahreszeiten. Sonne. Mond. Planetensystem. Ebbe. Flut.	Dieselbe Periode wie im 3. Jahr, aber ausführlicher.

sonderen Anforderungen an die zukünftigen students. Die Aufnahme- und Lehrerprüfungen werden aber vom Regierungsinspector abgehalten. Zu letzterem Examen genügt ein ein-, resp. zweijähriger Besuch der Anstalt. Die Aufnahmeprüfung erstreckt sich über alle Gegenstände, in denen der pupil-teacher unterrichtet wurde, verlangt auch so ziemlich dasselbe, was er im Schlussexamen zu leisten hatte. Wie ausdrücklich in den meisten Prospecten hervorgehoben wird, ist die Kenntnis einer fremden Sprache bei der Aufnahme sehr erwünscht. Nur in Religionslehre prüft das Directorium des Seminars selbst. Die Auswahl der Aufzunehmenden bleibt ganz den Vorstehern überlassen. Diejenigen jungen Leute, welche infolge der Prüfung in die erste oder zweite Gruppe kommen (unter drei), können zu Queen's Scholars vorgeschlagen werden.

Die Seminare sind Internate in den meisten Fällen. Die Verwaltung ist in den Händen eines Comités, deren Präsident bei den staatskirchlichen Anstalten meist der Bischof der Diöcese ist. Wir finden daneben aber auch ganz vornehme Namen unter den Mitgliedern des Comités. (Präsident des Comités der Katholiken ist z. B. der Herzog von Norfolk.)

Die technische Leitung des Seminars ist Sache des principal, dem ein vice-principal zur Seite steht. Beide gehören dem geistlichen Stande an, oder sind doch akademisch gebildete Männer. Außer dem Übungslehrer (normal master) unterrichten noch drei bis sechs Fachlehrer. Diese werden als lecturers bezeichnet oder als tutors, wenn sie auch die Aufsicht während der Freizeit über die students zu führen haben. Neben den wissenschaftlichen Lehrern findet sich auch eine Art Master, welcher Zeichenunterricht gibt, und der Drill Sergeant fürs Turnen.

Die Aufnahmebedingungen, welche die einzelnen Seminare stellen, sind gewöhnlich dieselben. Mir sind zugänglich gewesen die Jahresberichte von den drei katholischen Seminaren zu Hammersmith, Liverpool, Wandsworth, von den Wesleyanischen Seminaren zu Westminster und Southlands, sowie von den anglikanischen zu Borough Road, Gray's Inn Road, Tottenham.

Unerlässlich ist immer die Einsendung eines ärztlichen Attestes sowie die „Bescheinigung eines guten und religiösen Charakters". Dann muss ein Revers unterschrieben werden, in welchem der Candidat sich verpflichtet, Lehrer an Elementarschulen zu werden, zwei Jahre im Institut zu verweilen, die Hausordnung zu befolgen, so lange im Amt zu bleiben, bis das Lehrerzeugnis erlangt ist. Werden diese

Bedingungen nicht erfüllt, so muss der Betreffende eine bestimmte Summe nachzahlen, welche für jedes Jahr ungefähr 50 Pf. Sterl. beträgt. Wohnung, Beköstigung und Unterricht sind an den meisten Seminaren frei, wenigstens an denen unter staatlicher Aufsicht. Dagegen müssen die Seminaristen ein Eintrittsgeld von $1^1/_2$—30 Pf. Sterl. zahlen. Hierbei ist aber wiederum zu bedenken, dass die Queen's Scholars soviel Unterstützung von dem Staat bekommen, dass die Seminarzeit ihnen doch immerhin sehr billig wird. Die meisten Unterstützungen scheinen nach den mir vorliegenden Prospecten die Zöglinge der katholischen Seminare zu haben.

Die Seminargebäude selbst sind den Anforderungen der Neuzeit entsprechend aufgeführt. Fast alle enthalten große, luftige Räume sowol für den Unterricht, als auch für das Speisen, Schlafen und Arbeiten. Bei allen sind große Gärten, in denen die jungen Leute den nationalen Vergnügungen der Engländer nachgehen können. Den Zöglingen von Borough Road Training College ist sogar von dem Erzbischof von Canterbury die Erlaubnis ertheilt worden, in dem geräumigen Park von Lambeth Palace ihre Ballspiele abzuhalten. Im Folgenden will ich die Hausordnung des letztgenannten Seminars mittheilen, aus welchem ein Schluss auf die übrigen gemacht werden kann.

An Wochentagen, mit Ausnahme von Mittwoch und Sonnabend, findet um 8 Uhr das Morgengebet und darauf das Frühstück statt. Von 9—12 Uhr ist Unterricht, von 12—1 Uhr Turnen, um 1 Uhr Mittagessen, von $2^1/_2$—$5^1/_4$ Unterricht, um $5^1/_4$ Uhr gibt es Thee. Von 6—8 Uhr Unterricht, $8^1/_2$ Uhr Abendessen, $9^3/_4$ Uhr das Gebet.

An Sonnabenden fällt der Nachmittagsunterricht aus. Pünktliche Anwesenheit in den Classenzimmern wird von den Zöglingen verlangt, wenn nicht Dispensation von den Lehrern und dem Director ertheilt ist. Es ist nicht erlaubt, sich in einem anderen als in dem auf dem Stundenplan bezeichneten Zimmer aufzuhalten. In allen Classen muss ruhige Ordnung beobachtet werden. Nachlässigkeiten im Anzuge sind zu keiner Zeit gestattet. Die Zahl der students im College hängt im ersten Jahr von der Anzahl der Aufgenommenen ab, im zweiten von dem Resultat der Seminarprüfung. Es ist Pflicht des Seniors, auf Ordnung zu sehen, sowie alle Krankheitsfälle dem Director und der Hausmutter anzuzeigen. Der Speisesaal wird fünf Minuten nach dem Läuten geschlossen. Zuspätkommende erhalten kein Essen. Nur am Sonnabend Abend und Sonntag ist es gestattet, bei den Mahlzeiten zu fehlen. Der Lesesaal steht den meetings der Seminaristen zu Ge-

bote. Der Aufenthalt in demselben ist besonderen Vorschriften unterworfen. Schach- und Damespiel sind erlaubt, Karten- und Hazardspiele strenge verboten. Rauchen in den Seminargebäuden selbst ist nicht gestattet, wol aber in der Turnhalle. Sonnabend nachmittags und den ganzen Sonntag ist das Ausgehen den students gestattet. Es wird erwartet, dass jeder am Sonntag den Gottesdienst besucht. Für jede Woche ist ein Sonntagsbericht zu schreiben. Die Schlafzimmer dürfen nur aufgesucht werden in der Zeit von nachmittags 1—2, 5—6 Uhr, Sonnabends und Sonntag nachmittags, und abends von $8^1/_2$ Uhr ab. In den Schlafzimmern dürfen die Sachen der students nicht umherliegen. Nach 11 Uhr muss jeder student in seinem eigenen Schlafzimmer sein. Licht in demselben ist nicht gestattet. Alle 14 Tage müssen die Seminaristen eine schriftliche Arbeit über ein selbstgewähltes Thema einreichen. Ferien sind 10—13 Wochen. Da zu Weihnachten immer die Entlassungsprüfungen stattfinden, ist nach Beendigung derselben meist eine Pause von vier Wochen. Im Sommer dauert dieselbe noch länger. Kürzere Ferien sind zu Ostern und Pfingsten.

Für die Lehrerprüfung sind folgende Gegenstände in Gruppen gebracht:

1. Schulkunde, 2. Englisch, 3. Geographie und Geschichte, 4. Rechnen, Algebra, Raumlehre, 5. Wissenschaften (dazu gehören: Mathematik, theoretische und angewandte Mechanik, Lehre vom Schall, Licht und Wärme, Magnetismus und Elektricität, anorganische Chemie, Physiologie, Botanik, Naturbeschreibung, Ackerbaulehre), 6. Sprachen, 7. Wirtschaftslehre.

Alle Candidaten müssen bei der Prüfung genügende Kenntnisse in Nr. 1 und 2 nachweisen. Dazu dürfen sie höchstens noch zwei von den anderen Gruppen wählen. Derjenige, welcher in letzterer bei der Prüfung des ersten Jahres nicht bestanden hat, muss sie im zweiten Jahre aufnehmen.

Im wesentlichen finden dieselben Gegenstände ihren Platz in dem Lectionsplan der Seminare. Hinzu kommen noch Musik, Zeichnen, Religionslehre und Turnen. In einigen Seminaren werden auch Curse für Handfertigkeitsunterricht gehalten, während die Seminaristinnen noch in Handarbeit und Kochen unterrichtet und wol noch als Kindergärtnerinnen ausgebildet werden. Unterschiede finden sich in der Wahl der Sprachen, sowie in einzelnen Zweigen der „Wissenschaften“. Selbstverständlich erhalten die jungen Leute in den mit den Seminaren verbundenen Übungsschulen auch Gelegenheit, sich praktisch weiter zu bilden.

Der für das Seminar giltige Lehrplan ist von der Regierung vorgeschrieben. Es folgt eine kurze Übersicht desselben, der zur Information der Weihnachten 1889 geprüften jungen Leute vom Education Department herausgegeben ist. Wo nichts Besonderes hinzugefügt ist, gilt der Lehrplan auch für die Lehrerinnen.

1. Lesen und Hersagen (Repetition).

I. Jahr. Lesen mit deutlicher Aussprache, richtigem Ausdruck und gebürender Beachtung der Interpunction. Jeder student oder Lehrer, der zur Prüfung kommt, muss wenigstens 300 Zeilen aus den Werken Miltons, Byrons oder Wordsworths auswendig gelernt haben.

II. Jahr. Von den Candidaten wird erwartet, dass sie eine größere Vollkommenheit im Lesen zeigen und lange und verwickelte Sätze richtig wiedergeben können. Außerdem müssen sie 300 Reihen aus einem Drama von Shakespeare hersagen können.*)

Außerdem ist jedem Candidaten erlaubt, aus einem selbst gewählten Buch vorzulesen.

2. Schreiben:

a) Eine Schriftprobe von in Vorschriften gebräuchlicher Schrift.
b) Ein Dictat zu schreiben.
c) Eine gute Schrift soll sich in allen Arbeiten zeigen.

3. Schulkunde.

I. Jahr. Lehrmethoden der elementary und class subjects (s. S. 1) (geistbildender Unterricht), Schulregister (Tagebuch etc.). Führung derselben und Anfertigung von Listen und Berichten. Bildung der Sinne und des Gedächtnisses. Lehrproben.**)

Für die Seminaristinnen wird noch besonders Gewicht gelegt auf die Methoden und Grundzüge des Unterrichtes und der Erziehung kleinerer Kinder.

II. Jahr. Kein student wird examinirt, wenn nicht der principal bezeugt, dass derselbe wenigstens 150 Stunden, von denen die Hälfte mindestens auf das zweite Jahr kommen muss, in den Übungsschulen unterrichtet hat.

Lehrprobe vor dem Inspector. Fragen nach folgendem zu beantworten: Verschiedene Arten der Einrichtung und Verwaltung einer Schule. Schulregister. Verfahren bei Bildung von Schlüssen. Ge-

*) Den Prüflingen (1890) wird zum Lesen vorgelegt: The Tempest, Ivanhoe, Trench „On the study of words“, The Golden Treasury of Songs and Lyrics. Book IV.

**) Den Candidaten sollen Stellen aus Lesebüchern vorgelegt werden, damit sie zeigen, wie solche den Kindern zu erklären sind.

wöhnung und Charakter. Gesundheitsregeln für Schüler und Lehrer. Unterrichtsverfahren. Locke's „Gedanken über Erziehung".

4. Englisch.

I. Jahr. Die Elemente der Grammatik. Auflösen von Wörtern.*) Stellen aus genannten Büchern zu analysiren. Aufsatz über ein gegebenes Thema. Sinn- und Worterklärung mancher Stellen.

Seminaristinnen müssen sich aussprechen können über Sprache, Stil und Inhalt der vorgeschriebenen Bücher.**)

Satz- und Wortzergliederung. Aufsatz.

5. Geographie.

Elementare Kenntnis der physikalischen Geographie mit besonderer Beziehung auf

a) Gestalt, Größe und Bewegungen der Erde,
b) Atmosphäre, Regen, Wolken, Dünste,
c) Winde, Strömungen, Ebbe, Flut,
d) Ursachen des Klimas,
e) Wirkung des Klimas auf die Industrie, Zunahme der Bevölkerung, den Nationalcharakter,
f) Verbreitung der Pflanzen und Thiere.

Allgemeine Geographie von Europa.

Der Candidat muss imstande sein, Karten der britischen Inseln, Frankreichs, Italiens und der Schweiz zu zeichnen.

Bei den Seminaristinnen wird besonders die physikalische, politische und Handelsgeographie des britischen Reiches betont. (Im zweiten Jahre.)

6. Englische Geschichte.

I. Allgemeiner Umriss der englischen Geschichte von 1066—1815.
a) Daten und allgemeine Kenntnis der erwähnenswertesten Ereignisse.
b) Regierende Häuser und wechselnde Dynastien.

II. Jahr. Genauere Kenntnis der Zeit von 1685—1788.

Von den Seminaristinnen wird für das zweite Jahr verlangt eine genauere Kenntnis der Stuart-Periode (1603—88) mit besonderer Berücksichtigung von

---

*) Für 1889 waren vorgeschrieben: Shakespeare's Macbeth, Gray's Odes and Elegy, Bacons Essays I—XXVI; für 1890. King Richard II., Tennysons Lancelot and Elaine. Essays of Bacon.

**) Für 1889: Byrons Childe Harold, Canto III, Macaulay's Essay on Moore's Life of Byron, Shakespeare's Macbeth, Bacons Essays; für 1890: Miltons Lycidas, L'Allegro, Il Penseroso, Hymn on the Nativity. Macaulay's Essay on Milton. Shakespeare's Richard II., Trench's Study of Words.

a) constitutionellen Veränderungen und den wichtigsten Gesetzen,
b) Thaten des Heeres und der Flotte,
c) industrieller Thätigkeit,
d) der Literatur der Periode.

7. Arithmetik, Algebra, Maßlehre.

I. Jahr. Arithmetische Summen (Kopf- und Tafelrechnen). Lehrsätze beweisen und anwenden.

Einfache theoretische und praktische Fragen aus der Algebra und Maßlehre beantworten.

Erhebung einer Quantität von ihrer Wurzel in eine Potenz, Radiciren, gemeinschaftliches Maß, algebraische Brüche, Irrationale, Proportion, geometrische und arithmetische Progression, einfache quadratische Gleichungen mit einer oder mehreren Unbekannten. Ausmessung geradliniger Figuren und des Kreises.

Für Seminaristinnen:

Die vier Species. Rechnung mit einfachen und Decimalbrüchen. Zinsrechnung. Einfache und zusammengesetzte Proportionen. Übung im Kopfrechnen.

II. Jahr. Schwierigere Aufgaben.

Permutation. Combination. Binomischer Satz. Integralrechnung. Logarithmen. Zinseszins- und Rentenrechnung. Schwierigere Gleichungen. Berechnung des Cylinders, der Kugel, des Kegels und einiger unregelmäßigen Körper.

Den Seminaristinnen wird zur Aufgabe gestellt die Anwendung früher durchgenommener Regeln auf Discontrechnung, Rechnung mit Wertpapieren, Versicherungsrechnung und Wurzelausziehen.

8. Geometrie.

I. Jahr: die drei ersten Bücher des Euklid.
II. „ Euklid, Buch IV—VI.

9. Wirtschaftslehre.

Für die Seminaristen des zweiten Jahres Volkswirtschaftslehre, für die Seminaristinnen Hauswirtschaftslehre.

I. Jahr. Zubereitung und Nährwert der Nahrung. Die menschlichen Organe und die Processe des Kauens und der Verdauung. Materialien zur Kleidung. Kohlen. Bau, Einrichtung, Erwärmung, Beleuchtung und Reinigung des Hauses. Frische Luft; ihre Bestandtheile; Mittel zur Sicherung einer guten Ventilation. Athmungsorgane.

II. Jahr. Wahl und Bereitung von Nahrungsmitteln. Bereitung von Nahrung für Kranke. Führung eines Haushalts. Ausgaben und Anlage von Geld.

Um einen Begriff zu geben von dem Stoff, der in der Volkswirtschaftslehre geboten wird, will ich einige Fragen anführen, die Weihnachten 1888 an Prüflinge gerichtet wurden:

Kurze Begriffserklärung von: Wolstand, Capital, Wert, Nutzen, Rente, Lohn und Profit. Unterschied zwischen productiver und nicht productiver Arbeit. Wie vermehrt Arbeitstheilung die Production? Welches sind die Vortheile und Nachtheile des „bäuerlichen Besitzes"? (Länder, in denen dieses System besteht.) Welche Wirkung auf die Preisverhältnisse überhaupt und den Wert der Goldsachen würde es haben, wenn die kürzlich eröffneten Goldminen in Wales sich sehr reich erweisen sollten? Vorbereitung der Niederschrift einer Aufgabe (I. Classe) wie dieser: die Post in ihrer dreifachen Aufgabe: den Verkehr zu erleichtern, den Wolstand zu befördern und Einnahmen für den Staat zu erzielen. Unterschied zwischen directer und indirecter Besteuerung.

10. Musik.

I. Jahr. Kenntnis der Notenlinien und Noten. Ihre Lage im Discant und Bass. Dur-Tonleitern. Diatonische Intervalle. Erklärung von Tonica, Dominante etc. Transposition. Tempo. Bezeichnung desselben. Notenwert.

Accordbildung. A-dur-Tonleiter in den verschiedenen Schlüsseln. 2-, 3- und 4 theiliger Tact.

II. Jahr. Molltonleitern. Diatonische und chromatische Intervalle. Synkopirung. Allgemeine Regeln für Stimmbildung.

Namen der chromatischen Töne. Versetzen von Schlüsseln. Drei- und viertheilige Tacte.

Eine Prüfung in Harmonielehre erfolgt nur bei praktischer Tüchtigkeit.

Im (11.) Zeichnen

wird nicht bei dem Hauptexamen geprüft, sondern besonders durch das Art Department.

12. Sprachen.

Eine Prüfung findet statt in Latein, Griechisch, Französisch und Deutsch. Für Seminaristinnen ist meistens Griechisch ausgeschlossen. Den Seminaristen ist die Prüfung in höchstens zwei fremden Sprachen, den Seminaristinnen in einer gestattet.

I. Jahr. Beantwortung grammatischer Fragen und Übersetzen leichter Prosastellen ins Englische und umgekehrt.

II. Jahr. Übersetzung schwierigerer Stellen aus Poesie und Prosa. Construction einzelner Sätze. Stoffe für 1889: Caesar: De

bello Gallico, lib. III., Vergil: Aeneis, lib. I., Xenophon: Cyropaedie 5, Homer: Ilias 6, Souvestre: Un philosophe sous les toits, Racine: Iphigénie, Grimm: Kinder- und Hausmärchen, Schiller: Wallenstein I; für 1890: Géorge Saud: La Marc au Diable, Molière: Le Misanthrope, Goethe: Götz von Berlichingen, Schiller: Jungfrau von Orleans.

13. Wissenschaft. (Science.)

Bezüglich der Lehrfächer s. S. 378.

Eine Prüfung in bestimmten Fächern wird jährlich im Seminar gehalten kurz vor der Hauptprüfung. Mehr als zwei Gegenstände zu wählen, ist den Seminaristen nicht erlaubt; die Seminaristinnen dürfen nicht mehr als ein Fach nehmen. Bei der Prüfung hierin gibt es drei Grade von Zeugnissen.

Der Stoff in „Mathematik" ist für die

I. Stufe: Geometrie:

Alle Lehrsätze der ebenen Geometrie, Euklid, lib. 5—6, Proportionslehre.

Algebra: bis zu figurirten Zahlen und Kettenbrüchen. Logarithmen.

Trigonometrie: bis zur Ausmessung von Dreiecken, Flächen, Höhen und Entfernungen.

Stereometrie: die ersten Lehrsätze. Inhalt der Oberfläche des Cylinders, Kegels und der Kugel.

II. Stufe: Differential- und Integralrechnung. Das Pensum beider Stufen kann in einem Jahre genommen werden. Erhält ein student für beide Stufen ein Zeugnis Nr. 1, so bekommt er ein sogenanntes „Ehrenzeugnis" (Honours certificate).

Für (14.) Turnen

ist kein besonderer Lehrplan angegeben.

Seminaristinnen haben noch Unterricht im Nähen und Zuschneiden, sowie im Kochen.

15. Handarbeitsunterricht.

I. Jahr. Reparatur irgend eines Unterzeugs. Aufzeichnen von Mustern für ein Frauenhemd, ein Kinderhemd, Unterbeinkleid für ein fünfjähriges Kind. Zuschneiden und Anfertigung genannter Kleidungsstücke. Theorie.

II. Jahr. Schwierigere Handarbeiten. Das Schürzen, Einsäumen, Kreuzstich, Ausbessern, Stopfen von Strümpfen. Zeichnen von Mustern für ein Frauennachtzeug, Knabenhemd, eine Kinderschürze.

Zuschneiden und Anfertigen genannter Kleidungsstücke. Theorie.

III.

Besteht ein Candidat die Prüfung für das erste Jahr, so erhält er

ein Zeugnis dritten Grades, welches ihn zur Übernahme einer Schulstelle berechtigt, aber nicht zur Ausbildung von pupil-teachers. Ein student, der nach zweijährigem Besuch einer Anstalt die Prüfung macht, erhält ein Zeugnis zweiten Grades. Eine zweite Prüfung der Lehrer wie in Preußen besteht in England nicht; jedoch wird auch hier sehr auf praktische Bewährung der Lehrer gesehen. Diese bekommen nämlich ein endgiltiges Zeugnis nicht sofort, sondern sie müssen wenigstens zwei Jahre amtlich thätig gewesen sein und zwei günstige Berichte über ihre Lehrthätigkeit von einem Inspector aufzuweisen haben, bevor sie dies erlangen. (Man sagt dann: He obtained his parchment.) Nach der Revision schreibt der Inspector in Zeugnisse zweiten und dritten Grades einen kurzen Bericht. Wer sein Zeugnis dritten Grades erhöhen will, muss sich der Prüfung unterziehen, welche students des zweiten Jahrgangs zu bestehen haben. Diese Prüfung darf aber nur einmal in je zwei Jahren versucht werden. Zeugnisse zweiten Grades können nur durch gute Amtsführung in solche des ersten Grades umgewandelt werden. Nach jedem zehnten Revisionsbericht kann hier eine Änderung vorgenommen werden. Certificated teachers mit Zeugnissen ersten Grades haben also mindestens zehn Jahre Dienstzeit hinter sich. Bei der Revision wird vom Inspector in solche Zeugnisse nichts mehr eingetragen; die betreffenden Lehrer können aber eine Abschrift von der Schulcommission verlangen, sowie der Bericht in das Classenbuch eingetragen ist. Ein Zeugnis kann auch widerrufen oder heruntergesetzt werden, aber nicht eher, als bis die Regierung dem Lehrer Gelegenheit zur Rechtfertigung gegenüber den geltend gemachten Beschwerden gegeben hat.

Wie die englischen Schulzeitungen und Jahresberichte der Seminare ergeben, ist es in den letzten Jahren auch nicht immer möglich gewesen, den abgegangenen Seminaristen sogleich Lehrerstellen zu verschaffen. Nach dem Report des Borough Road Training College, London, erhielten die auf der Anstalt vorgebildeten, neu angestellten Lehrer ein Jahresgehalt von 60—110 Pf. Sterl., also durchschnittlich 85 Pf. Sterl. In gut dotirte, leitende Stellungen zu gelangen, ist auch den englischen Elementarlehrern erreichbar, wenngleich solche in den meisten Fällen doch wol nur an akademisch gebildete Lehrer vergeben werden.

Wie aus dem Obigen ersichtlich ist, ergibt sich bezüglich des Bildungsganges der englischen Lehrer eine große Abweichung von dem ihrer preußischen Amtsgenossen. Zunächst ist zu bemerken, dass der Engländer im Gegensatz zu letzteren seine Bildung durch Privatanstalten sich aneignet, wenngleich die Prüfungen auch von staatlichen

Inspectoren abgehalten werden. Die directe Vorbereitung auf den Lehrberuf beginnt in England früher als in Preußen, da mit 13 resp. 14 Jahren der zukünftige Schulmeister als pupil-teacher seine Laufbahn beginnt. Hier sind die Präparanden gewöhnlich 15 Jahre alt, wenn sie in eine staatliche oder private Präparanden-Anstalt eintreten, der sie dann zwei Jahre angehören müssen, bevor sie in ein staatliches Seminar aufgenommen werden können. Nur die Lehrerinnen erhalten auch in Preußen meistens ihre Vorbildung auf privatem Wege. In England wird von vornherein, also schon bei den pupil-teachers, auf praktische Ausbildung gesehen, während hier erst im zweiten Seminarjahr der Seminarist sich unterrichtlich versucht. Man muss also im großen und ganzen den englischen Lehrern bei ihrem Eintritt ins Lehramt eine größere praktische Ausbildung zuerkennen als den preußischen. In England wird auch ein einjähriger Besuch des Seminars (unter Umständen, wie bei uns, gar keiner) für ausreichend angesehen, um nach erfolgreicher Prüfung eine Lehrerstelle annehmen zu können. Was nun den in den Seminaren durchzuarbeitenden Lehrstoff anbetrifft, so ist den englischen Seminaristen eine viel größere Möglichkeit gegeben als den preußischen, sich mehr Wissen in einzelnen Gegenständen anzueignen, — ich verweise nur auf das Pensum in Mathematik, Wirtschaftslehre, den fremden Sprachen. Aber da nur von Seminaristen des zweiten Jahres (in England) eine obligatorische Prüfung in (Religion), Schulkunde, Englisch und zwei anderen Gegenständen verlangt wird, muss man unseren Seminar-Abiturienten doch wol eine größere allgemeine Bildung zugestehen. Die Engländer haben noch manche Schäden, an denen ihr Volksschulwesen krankt (auf die ich hier nicht näher eingehen kann), zu beseitigen. Dennoch ist ihnen nicht die Anerkennung zu versagen, dass sie schon viel Gutes auf diesem Gebiete in den letzten Jahrzehnten geschaffen haben, wozu wol nicht zum geringsten Theile ihre Fürsorge für eine erhöhte Bildung des Lehrerstandes beigetragen hat.

Pädagogische Rundschau.

Zum Fortbildungsschulwesen in Deutschland. Baden hat im neuen Jahre einen schweren Verlust in Hinsicht des Fortbildungsschulwesens zu verzeichnen. Kreisschulrath Schindler in Baden-Baden, der langjährige Förderer desselben in Baden, der Gründer und bisherige Leiter der „Badischen Fortbildungsschule,“ welche nach dem Muster des „Schweizerischen Fortbildungsschülers“ eingerichtet war, ist am 6. Jänner 1890 nach kurzem Leiden gestorben.

Der bisherige Redacteur der trefflich geleiteten Fachzeitschrift „Fortbildnngsschnle,“ Herr Schuldirector Oscar Pache in Leipzig-Lindenau, beabsichtigt vom 1. April 1890 ab in monatlichen Zeiträumen mit dem Verlagsbuchhändler Herrn H. Herrosé in Wittenberg „Deutsche Fortbildungsblätter“ herauszugeben. Diese Zeitschrift ist in erster Linie für die Hand der deutschen Fortbildungsschüler bestimmt und es soll dieselbe den Unterricht in der Fortbildungsschule ergänzen und anderseits die Ausbildung des Geistes und Gemüthes der jungen Leute selbstständig fördern, indem sie namentlich die nationale Gesinnung pflegt nnd den sittlichen Ernst schärft.

Aus leitenden Kreisen in Sachen der deutschen Fortbildungsschule ist auch bereits die Anregung zur Gründung eines eigenen Verbandes der Lehrer und Förderer der deutschen Fortbildungsschule ergangen.

Am VIII. deutschen Lehrertage zu Berlin, Pfingsten 1890, soll auch das Thema über „Fortbildungs- und Haushaltnngsschnlen für Mädchen“ zur Sprache kommen. Als Referent wird Herr Dr. Otto Kamp, städtischer Lehrer in Frankfurt a. M., sprechen. Die Thesen dieses hervorragenden Fachmannes auf dem Gebiete der Mädchenerziehung seien hier, wie auch die des bekannten Herrn Correferenten A. Ernst, Rector der höheren Mädchenschnle in Schneidemühl, mitgetheilt:

Thesen des Referenten.

1. Eine über die Volksschulzeit hinausgehende schulgemäße Unterweisung ist für Mädchen ebenso nöthig und nützlich wie für Knaben.

2. Dieselbe muss für lohnarbeitende Mädchen in Unterrichtsvorkehrungen erfolgen, deren Besuch die Tagesarbeit und den Broterwerb nicht beeinträchtigt.

3. In solchen Mädchenfortbildungsschulen kann die Unterweisung eine dreifache sein: a) Fortbildung in gewissen Volksschnlfächern; b) gewerbliches Anlernen nnd Unterrichten; c) hauswirtschaftliche Unterweisung.

4. Die in neuerer Zeit mit Nachdruck geforderte und einzelorts schon erfolgreich erteilte hauswirtschaftliche Unterweisung steht den erstgenannten Unterweisungen an Nothwendigkeit und Nutzen um so weniger nach, als sie

vor allem den künftigen dauernden Lebensberuf ihrer Schülerinnen ins Auge fasst und deren zur Zeit durch Broterwerb beschränkte häusliche Thätigkeit auf den kommenden Eigenhaushalt als das Ziel und die Krone weiblichen Wirkens hinweist.

5. Sie erfolgt zweckmäßig in Abend-, bezw. in Stunden-Haushaltungsschulen, den hauswirtschaftlichen Fortbildungsschulen, deren Besuch im Verlauf der Entwickelung und nach Maßgabe ihrer Bewährung auch zwangsmäßig gestaltet werden kann. Dieselben sollen keine Mägde-Bildungsanstalten sein, sondern die in Fabriksarbeit, in der Kleinindustrie und Geschäften und im Dienst bei wolhabenden Leuten befindlichen Mädchen mit den Anforderungen und Verrichtungen des kleinbürgerlichen Arbeiterhaushaltes durch praktische Unterweisung vertraut machen.

6. Letztere Unterweisung als Unterrichtsgegenstand mit eigener Stundenzahl schon in der Volksschule praktisch zu betreiben, erscheint — weil andere Fächer schmälernd und die Allgemeinbildung gefährdend — nicht rathsam. Die außerhalb der Volksschule stehenden sogenannten Nebenschulen können mit überwachender Fürsorge (Mädchenhorte) auch hauswirtschaftliche Beschäftigung verbinden oder diese allein bezwecken (Flick- und Nähschulen, Kinder-Kochcurse).

7. Dagegen kann die Volksschule in ihren, einer hauswirtschaftlichen Belehrung ungezwungen zugänglichen Fächern die Haushaltungskunde in dem Maße berücksichtigen, welches den Kern und Schatz der deutschen Volksschule, ihre Allgemeinbildung ungeschädigt lässt.

8. Neben und außer der hauswirtschaftlichen Fortbildungsschule stehende Unterrichtsvorkehrungen: Ganztag-Haushaltungsschulen, Fabrikheime und Mädchenherbergen sind, wo Orts- und Erwerbsverhältnisse ihre Errichtung empfehlen, als gleichwertig gute Haushaltungsschulen zu erachten.

9. Die Erörterung, Förderung und Pflege aller den Fortbildungs- und Haushaltungsschulen geltenden Bestrebungen ist Pflicht und Ehrensache auch der deutschen Lehrerschaft.

Die Thesen des Correferenten stimmen in 1—4 mit obigen überein. Die folgenden lauten:

5. Sie erfolgt zweckmäßig in Abend-, bezw. Stunden-Haushaltungsschulen, die für alle Schülerinnen vom 14. bis 17. Jahre obligatorisch sind. Der Unterricht findet an zwei Wochenabenden und am Sonntag Nachmittag in je zwei Stunden statt und umfasst außer der Fortbildung im Deutschen die praktische Unterweisung in allen Zweigen des kleinbürgerlichen Haushaltes.

6. Da ungefähr vier Fünftel aller Schülerinnen Hausfrauen werden, so hat die Volksschule in ihrem Unterrichte die Pflicht, die Haushaltungskunde soweit zu berücksichtigen, als dadurch das eigentliche Ziel der Schule — die Allgemeinbildung — nicht geschädigt wird.

7. Der Kasseler Versuch, die Haushaltungskunde im letzten Schuljahre an wöchentlich einem Vormittage unter Wegfall von zwei Handarbeits- und zwei Zeichenstunden praktisch zu lehren, wird namentlich größeren Städten zur Nachahmung empfohlen. Ergeben wiederholte Versuche dasselbe günstige Resultat wie in Kassel, dass die Allgemeinbildung durch den neuen Unterrichtszweig nicht nur nicht geschädigt, sondern befördert wird, dann ist die organische Eingliederung der praktischen Haushaltungskunde im letzten Schuljahre in den Lehrplan der Mädchen-Volksschule anzustreben.

8. Wie oben.

9. Den Unterrichtsverwaltungen des Deutschen Reiches wird empfohlen, die Haushaltungskunde möglichst bald in den Lehrplan der Lehrerinnen Seminare aufzunehmen.

10. Die Erörterung, Förderung und Pflege aller den Fortbildungs- und Haushaltungsschulen geltenden Bestrebungen ist Pflicht und Ehrensache der deutschen Lehrer, die als „Volkspädagogen“ berufen sind, wesentlich zur Lösung der socialen Frage beizutragen.

Berlin. Der dem Abgeordnetenhause vorgelegte neue Etat für das Volksschulwesen trägt ein Gesicht, welches den dringenden Nothständen in der unterrichtlichen Versorgung der schulpflichtigen Jugend und den traurigen Gehaltsverhältnissen der Lehrkräfte nicht im mindesten entspricht.

Es ist gegen das Vorjahr ein Plus von 331 000 Mark eingestellt. Davon entfallen auf das Lehrerbildungswesen 122 316, auf die geistliche Schulaufsicht, die verstärkt worden ist, 122 500 Mark und 100 000 Mark mehr erfordert die angewachsene Zahl der Emeriten, so dass sich für die eigentlichen Volksschulzwecke ein Rückgang von 14 000 Mark ergibt. Welch ein Zeichen der Zeit! Dies geschieht unter einem Cultusminister, der erklärt hat, dass das Volksschulwesen ihm von allen am meisten ans Herz gewachsen sei. Auf welche Weise der Etat heruntergedrückt wird, ersieht man daraus, dass die im vorigen Jahre bewilligten Alterszulagen keine Mittel beanspruchten, trotzdem eine größere Anzahl Landlehrer solche erhielten. Woher ist das Geld gekommen? Einfach, in der That höchst einfach: man hat die Zuschüsse städtischen Stellen entzogen! Dabei bedenke man, dass nur wenig über 10 Procent aller Lehrerstellen in Preußen 1500 Mark und darüber einbringen; und wieviel entfallen davon auf Rectoren etc., die doch hier nicht in Betracht gezogen werden können! Zuviel hat wol keiner, aber es wird das wenige genommen, was einige mehr haben, als die dringendste Nothdurft erfordert.

Weiter ist im Etat für die Witwenversorgung kein höherer Betrag eingesetzt, obwol die Lehrer keine Relictenbeiträge mehr zahlen. Woher kommt aber das Geld, welches doch da sein muss? Wieder einfach, noch einfacher! Die von dem armseligen Gehalt der Lehrer bisher gezahlten Beiträge haben sich zu solchen Fonds angesammelt, dass der Staat noch nicht in den Säckel zu greifen braucht, noch kann vom vorhandenen Fette gezehrt werden! Wie billig!

Der Etat berichtet ferner: Für die Errichtung neuer Schulstellen sind 26 000 Mark weniger erforderlich. Aber, wird jeder sagen, der die Verhältnisse kennt, die amtliche Statistik und die allgemeine Meinung erweist doch, dass über 50 Procent aller schulpflichtigen Kinder in überfüllten, oft in erschreckend überfüllten Classen sitzen, und dass 12 000 Stellen nicht besetzt sind; wo kann da eine Verminderung der Schulstellen platzgreifen? Warum thut man nichts, um der um sich greifenden Überfüllung zu steuern?

Die Antwort wird wahrscheinlich die sein, es fehlt an Lehrkräften! Aller Präparandenfang und alle Präparandenzucht, alle Prämien und Stipendien, alle Abkürzung der Seminarcurse und alles Heruntersetzen der Ansprüche in Lehrerprüfungen nützt zu nichts. Die Zahl der Seminaristen sinkt und die der Schulkinder steigt. Wieder sehr einfach, höchst einfach, denn ein Tage-

löhner verdient im Durchschnitt über 750 Mark jährlich, aber 10 000 preußische Volksschullehrer haben weniger oder höchstens ebenso viel Einkommen.

Der Etat weist nichts auf, was die Hoffnungen der Lehrer auf eine Beseitigung dringender Nothstände rechtfertigen könnte. Der Beschluss des Abgeordnetenhauses vom 26. März v. J. betreffend die Witwenversorgung ist ohne Eindruck vorübergegangen, der Etat zeigt wenigstens davon nichts.

Unheilvoll für das Schulwesen sind auch die schwankenden Staatszuschüsse zu den Lehrerstellen. In der Regel hat eine Gehaltsaufbesserung der Gemeinde den Rückzug des Staatszuschusses zur Folge, so dass der Lehrer nicht gebessert und die Gemeinde geschädigt ist, der Staat aber den Vortheil zieht. Dies hat zur Folge, dass die Gemeinden alles unterlassen, was einer Besserstellung gleichkommt, nur um den Staatszuschuss nicht zu verlieren. Eine derartige Ordnung, die den staatlichen Schulbehörden eine dictatorische Gewalt in die Hand gibt, kann nur auf dem Wege der Gesetzgebung beseitigt werden, und die gegenwärtige Session geht hoffentlich nicht vorüber, ohne dass in der Richtung auf ein Unterrichtsgesetz hin Schritte erfolgen.

Der Etat Preußens für 1890/91 weist einen Überschuss von 80 Millionen Mark auf; wenn nun jetzt nichts übrig ist, wo soll etwas herkommen, wenn die chronischen Deficite wieder kommen?

Aus dem Großherzogthum Baden. Bezüglich der neuen Gehaltsaufbesserung in Mannheim (siehe vorige Nummer) erhalten wir von dort die folgenden Erläuterungen: Mannheim scheut keine Opfer zur Hebung seines Volksschulwesens. Es gibt jährlich eine bedeutende Summe aus, um eine „erweiterte Volksschule“ zu unterhalten, die eine vermehrte Unterrichtszeit und einen umfassenderen Lehrplan verlangt und demgemäß mehr Lehrer und Lehrsäle. Die Durchschnitts-Schülerzahl einer Classe beträgt 50. (Sie entspricht im ganzen und großen der preußischen Mittelschule mit facultativem französischen Sprachunterricht.) Jedes Kind, auch das des ärmsten Mannes, muss diese Schule besuchen, wenn es nicht eine Privat- oder Mittelschule frequentirt. Das Schulgeld beträgt für ein Kind jährlich nur 4 Mark; besuchen mehrere Kinder diese Schule, so tritt Ermäßigung, bei Unbemittelten gänzlicher Erlass ein. Mannheimer Abgeordnete beantragten in dem vorjährigen Landtage die gänzliche Beseitigung des Schulgeldes an Volksschulen, wurden aber überstimmt; Mannheim muss sonach, den gesetzlichen Bestimmungen des Landes entsprechend, Schulgeld erheben. — Wenn auch die jetzigen Lehrergehalte nicht gestatten, Extravaganzen zu machen — die ja auch völlig überflüssig sind —, so reichen sie doch bei bescheidenen Ansprüchen ans Leben vorerst aus, zumal vielen Lehrern, abgesehen von Privatunterricht, durch Ertheilung von Überstunden oder durch Unterrichtsertheilung in der Fortbildungsschule, durch Ertheilung von Turn- oder französischem Unterricht noch ein Nebeneinkommen erwächst. (Für die Ertheilung einer solchen Stunde wird 60 Mark pro Jahr bezahlt.) — Die wöchentlichen Unterrichtsstunden betragen in den oberen Classen 24, bezw. 26, in den unteren 28 (das Schulgesetz hingegen hat 32 festgesetzt). Der Gesammtaufwand der Stadt für ihre erweiterte Volksschule betrug in der letzten Budgetperiode 765 200 Mark, wovon 358 800 Mark auf Lehrergehalte kommen. Durch die Neuregelung der Lehrergehalte erwächst der Stadt eine Mehrausgabe pro Jahr von vorerst 25 000 Mark.

— Die Lehrer haben außer den nicht übermäßig hohen Steuern (Staats- und Gemeindesteuer, Kirchensteuer kennt man bis jetzt glücklicherweise in Baden noch nicht) jährlich 36 Mark Beitrag zur staatlichen Lehrer-Witwen- und Waisencasse und 2 Mark für den Lesezirkel zu zahlen, ungerechnet die Ausgaben für Privat-Unterstützungsvereine, wie beispielsweise monatlich 2 Mark für den „Pensions-Hilfsverein," wozu die Stadt jährlich 2000 Mark freiwilligen Beitrag leistet, den städtischen Pestalozziverein etc. — Die Preise der Lebensmittel sind denen aller größeren Städte gleich (Ochsenfleisch erster Sorte 70—75 Pf., II. Qualität 60—65 Pf.), die Gemüse jedoch verhältnismäßig billig; das Brennmaterial besteht fast ausschließlich aus Steinkohlen, welche vor dem Strike 60—65, jetzt 90 Pf. pro Centner kosten. Die Wohnungsmiete (4—5 Zimmer) beträgt 550—600 Mark. Wir führen das Vorstehende zur Vervollständigung unseres Berichtes an, damit man auswärts sich ein klares Bild von der Lage des Lehrerstandes in Mannheim machen kann. Schließlich bemerken wir noch, dass eine definitiv angestellte Lehrerin ein Anfangsgehalt von 1800 Mark bezieht; von 10 zu 10 Jahren erhöht sich das Gehalt jetzt um 100 Mark, so dass nach zwanzigjähriger Dienstzeit eine Lehrerin 2000 Mark erhält. Bisher betrug das Anfangs- und Höchstgehalt 1770 Mark. Die provisorischen Lehrer (Unterlehrer) und Lehrerinnen erhalten 1200 Mark und steigen bis 1600 Mark.

Aus der Schweiz. Am Himmel der pädagogischen Literatur stieg in der Berichtsperiode ein längst erwartetes Gestirn auf, dessen Glanz die Aufmerksamkeit auch weiterer Kreise auf sich lenkte: H. Morf's „Zur Biographie Pestalozzi's", vierter Theil. Der kundige, unermüdliche Pestalozziforscher bietet uns darin höchst interessantes Material aus der Blütezeit des Instituts zu Yverdon, sowie aus Pestalozzi's letzten Lebenstagen und beweist durch dieses treffliche Werk aufs neue, dass er auf diesem Gebiete der erste Meister ist.

Die Erziehungsdirection des Cantons Bern realisirte ein schönes, auch andernorts empfehlenswertes Project: Sie setzte eine Lehrerbibliothek-Commission ein zur Erstellung und successiven Weiterführung eines Katalogs durchaus empfehlenswerter Werke für private und corporative Lehrerbibliotheken, sowie zu Recensionszwecken und erließ deshalb einen Aufruf an die Lehrerschaft zur Angabe besonders schätzenswerter Schriften. Diese Commission zerfällt in drei Sectionen, von denen die erste sich mit Pädagogik, Methodik, Kunst und Fertigkeiten, die zweite mit Deutsch, Geschichte und Religion und die dritte mit Naturkunde, Geographie und Mathematik befasst.

Die Tagespresse beschäftigte sich in den letzten Monaten nicht nur mit der brotlosen „Kunst" der Politik, sondern oft auch mit praktischen Fragen zur Hebung des Volks- und höheren Schulwesens. Obenauf schwammen z. B. folgende: die schweizerische Hochschulfrage, der militärische Vorunterricht, die Recrutenprüfungen, über Handfertigkeitsunterricht, Schulgesundheitspflege, die Schulbäder u. a. Dass der Schulhygiene immer mehr Bedeutung für die gegenwärtige und zukünftige Generation zugeschrieben wird, ist gewiss erfreulich, besonders dann, wenn sie, wie in Basel, Zürich etc., auch praktische Beobachtung findet, z.B. in der Errichtung von Schulbädern. Der Regierungsrath in Basel beabsichtigt nämlich, vorläufig in einem Schulhause Douchebäder einzurichten.

Man geht dabei von der Überzeugung aus, dass alle Bemühungen, den Schulräumen durch gute Heizung und Lüftung stets frische Luft zu geben, nicht viel nützen, wenn in diese Räume hinein schmutzige Kinder mit vielen Infectionskeimen am Körper und an den Kleidern kommen. Der günstige Bericht, den Hr. Personn, Director der Volksschulen in Göttingen, erstattete: „Die Frische und Lebendigkeit nach dem Baden, die Pflege des Sinns für Reinlichkeit, die Förderung der Gesundheit unserer Jugend sind so wesentliche und wichtige Erfolge der Einrichtung, dass ich nicht unterlassen kann, den städtischen Collegien den Wunsch auszusprechen, auch in den anderen Volksschulen ähnliche Badeanstalten errichten zu wollen“ — fand bei den Behörden und der Lehrerschaft sofort Anklang und wir sind vollständig überzeugt, dass man in anderen Städten dem Beispiel Basels bald folgen und da und dort schon beim Bau von Schulhäusern die Errichtung einer Badeanstalt — oder eines Winter-Volksbades — ins Auge fassen wird.

Dass indessen die „Sanitätsfanatiker“ bei dem nüchternen Sinn der fortschrittlich gesinnten Basler keinen fruchtbaren Boden finden, bewies die Opposition der Presse gegenüber einem Vortrage Prof. Kollmanns über „den schädlichen Einfluss der Schule“. Dieser Gelehrte, offenbar zu wenig vertraut mit den wirklichen Verhältnissen seiner nächsten Umgebung, erblickte nämlich fast einzig und allein in der Beschränkung der Sitzzeit, resp. der Schulstunden das radicale Heilmittel gegen die vielen Schulkrankheiten. Er verstieg sich zu der Behauptung, dass ja durchschnittlich je das dritte Kind der Volksschule systematisch durch die Schule krank gemacht werde; die Schule, sagte er, mache die Kinder zu körperlichen und geistigen Krüppeln, sei schuld an Rückgratsverkrümmungen, an der Kurzsichtigkeit, an der Bleichsucht, an der Nervosität. Herr Kollmann hieb bei diesen Übertreibungen so sehr in die Steine, dass ihm von verschiedenen Seiten der Presse bald darauf Funcken ins Gesicht flogen. Mit Recht wurde geltend gemacht (z. B. von der Nat.-Ztg.), dass seit 20 Jahren für die Gesundheitspflege sehr viel gethan worden ist und zwar auf Antrieb medicinischer Autoritäten, indem man die Schulhäuser nach den neuesten Regeln der Hygiene erbaute, eine rationellere Schulbank einführte, sich um die Ernährung und Überwachung körperlich und moralisch verwahrloster Kinder kümmerte u. s. w. Ferner stellte es sich heraus, dass der Vortragende sein statistisches Material aus Moskau und aus Preußen bezogen hatte. Dass indessen auch seine Forderung, betreffend Reduction der täglichen Unterrichtszeit auf drei Stunden ins Wasser fallen müsse, bewies man mit der erfreulichen Thatsache, dass Basel z. B. bei der letzten Recrutenprüfung weit weniger Dienstuntaugliche hatte als Landcantone, deren Kinder z. B. im Sommer nur während 12—15 Stunden die Schule besuchen, in der langen Frei- und Ferienzeit sich in Feld und Wald aufhalten, dabei aber oft weit schlechter genährt werden und so gesundheitsschädlichen Einflüssen mehr ausgesetzt sind als die Stadtkinder.

Und in der That, Basel ist auch in Bezug auf Gesundheitspflege in den vordersten Reihen; das Misstrauen, welches der Kollmannsche Vortrag im Publicum gegen das Urtheil der Ärzte überhaupt, sowie der Eltern gegen die hygienischen Übelstände der Schule geweckt hat, wird darum bald wieder verschwinden. Es ist schade, dass der genannte Mediciner nicht die Gefahren der häuslichen Erziehung, die übertriebene Zahl der Privatstunden etc. gehörig

gegeißelt und die Mittel und Wege gezeigt hat, wie die Hausaufgaben ersetzt und eine noch bessere Ernährung der Kinder außer den Kinderhorten und neben den Suppenanstalten, also auch im Elternhause erzielt werden könnte.

In mehreren Cantonen traten abermals Schwankungen ein im Erfolg der Recrutenprüfungen; die Tendenz zum Steigen war indessen vorherrschend, an manchen Orten sogar allgemein, so im bündnerischen Lehrerverein, in welchem Musterlehrer Keller-Chur ein reichhaltiges Material in graphischer Darstellung vorführte, um die zweckmäßigsten Nutzanwendungen daraus zu ziehen. Als solche verdienen hier etwa folgende der Erwähnung: Auch in diesem Canton fühlt man je länger je mehr das Bedürfnis gehobener Fortbildungsschulen mit erhöhter Staatssubvention und zweckmäßigeren Veranschaulichungsmitteln. Ferner wünscht der Lehrerverein, der Erziehungsrath möge Gemeinden mit schwachsinnigen Kindern zur Creirung von Nachhilfsclassen ermuntern und die unentschuldigten Absenzen noch strenger ahnden als bisher. Man verwundert sich im Hinblick auf die enormen Hindernisse, welche Graubünden aufweist, selbst über die immerhin noch befriedigenden Resultate der Recrutenprüfungen, und in der That hat kein einziger Canton solche besondere Schwierigkeiten, so z. B. eine so große sprachliche Verschiedenheit (Romanisch, Italienisch und Deutsch, zudem noch in mehr als je einem Dialect) wie Graubünden mit seinen hochgelegenen, theilweise vom Verkehr abgeschnittenen Gegenden und seinen Sommerschulen mit verkürzter Unterrichtszeit.

Man bekämpft natürlich die Lehre von der Unfehlbarkeit des Recrutenprüfungs-Ergebnisses; allein das steht fest, dass dasselbe zur Selbsterkenntnis und zum energischen Streben (der Behörden, Lehrer und Privaten) nach rationelleren Fortschritten im Schulwesen führt.

Der Handfertigkeitsunterricht bricht sich fast überall Bahn. Nachdem Opponenten aus Fachkreisen und Laien die schönen, praktischen Früchte gezeitigt sehen und sie wol auch selber pflücken, sei es lehrend und lernend in eigenen Versuchen, sei es in strebsamen Söhnen, welche die Stunden des Handfertigkeitsunterrichtes besuchen, verschwinden die Vorurtheile gegen diesen neuen, praktischen Zweig des Könnens wie die Nebel vor der aufgehenden Sonne. Da und dort werden zwar noch Vorträge über den Wert des Arbeitens gehalten, allein die Hauptthätigkeit concentrirt sich nicht mehr auf die Propaganda, da diese allmählich im glänzenden Erfolg aufgeht. Die am häufigsten ventilirte Frage ist dagegen die: Welche Gebiete des Handfertigkeitsunterrichtes sollen zunächst und am tiefsten gepflügt werden, damit das so erwünschte Gleichgewicht in der körperlichen und geistigen Ausbildung der Kinder ermöglicht und der praktische Zweck erreicht werde, ohne dass man die moderne Schule überlade oder sie zur Berufsschule stempelt? Ziemlich übereinstimmend weist man den Papp- und Holzarbeiten, dem Modelliren und Schnitzen die ersten Stellen an und freut sich der Erfahrungsthatsache, dass die zielbewusste, freudige Thätigkeit des Knaben in der Arbeitsschule ihm das Handwerk nicht nur nicht verleidet, sondern es ihm im Gegentheil lieb und theuer macht, was für manches vornehme Söhnchen von hohem Werte ist.

Zu einer staatlich controlirten und vom Staate regelmäßig auch finanziell unterstützten Erziehung der Kinder außer der Schule hat es unseres Wissens erst das energische und reiche Basel gebracht, das schon jahrzehntelang durch private Mittel so manche verwahrloste oder der Verwahrlosung entgegengehende

Kinder auf bessere Wege führte. Schon im Jahre 1887 wurden auf die Initiative des Erziehungsrathes hin Erhebungen gemacht über die Zahl und die persönlichen Verhältnisse unbeaufsichtigter Kinder. Der Grütliverein und der Arbeiterbund waren es nun, welche die Errichtung der Kinderhorte durch den Staat empfahlen und die Wohlthat der sogen. Lucasstiftung, die nur den größeren Schülern zutheil ward, auch auf die Primarschüler ausgedehnt wünschten.

Bei der Aufnahme der nun hierzu nöthigen Erhebungen wurde durchaus kein Zwang ausgeübt; im ersten Jahre meldeten sich im ganzen 183 Knaben und 161 Mädchen, also zusammen 344 Kinder, welche man in sieben „Horten" versorgte und zwar in den sämmtlichen Primarschulhäusern, im Winter von 10—12 und von 2—6 Uhr, sowie in den Sommerferien. Diese Kinderhorte stehen unter der Leitung von Lehrern, bezw. Lehrerinnen und von sonstigen freiwillig sich anbietenden Personen. Spiel, Schularbeiten, Lesen und Handarbeit bilden das tägliche Programm und Milch und Brot wird allen genügend verabreicht. Die approximativen Kosten wurden auf je 5000 fl. für bauliche Einrichtungen und Mobiliare einerseits und Unterhalt und Betrieb anderseits berechnet.

Aber auch der Staat ließ es bei der prophylaktischen Thätigkeit nicht bewenden, so wenig als die gemeinnützige Gesellschaft, welche seit dem Jahre 1875 jährlich in den Anstalten 8—23 und in Familien 3—31 Verwahrloste, im ganzen 600—700 Zöglinge versorgt hatte, dabei aber aus finanziellen Gründen viele andere unberücksichtigt lassen musste, deren Verwahrlosung notorisch nachgewiesen werden konnte.

Die staatliche Versorgung ist nun nicht nur rationeller, sondern sie geht auch rascher von statten, weil wirksamere amtliche Befugnisse zur Verfügung stehen; dies ist sehr wichtig, da mitunter bei langsamer Versorgung eine verhängnisvolle Zeit verstreicht, während welcher das zu rettende Kind, schon von der Schule ausgeschlossen, sich unbeschäftigt herumtreibt.

Sie ist in folgender Weise organisirt:

1. Der RR. richtet Kinderhorte ein, in welchen Schüler der Primarschule, die der elterlichen Aufsicht entbehren, außerhalb der Schulzeit an den Wochentagen beaufsichtigt und beschäftigt werden können, und es wird hierfür ein jährlicher Credit bis auf 5000 Fcs. und ein einmaliger Credit bis auf 5000 Fcs. auf Rechnung des Jahres 1889 für die baulichen Einrichtungen bewilligt.

2. Der RR. wird zur vermehrten Unterbringung von verwahrlosten Schulkindern in Besserungsanstalten oder in auswärtigen Familien ermächtigt und erhält hiefür einen jährlichen Credit bis auf 2000 Fcs.

Wir ersehen hieraus, dass Basel auch auf dem Gebiete der Heilpädagogik stets voranmarschirt, anderen Städten und Cantonen zum leuchtenden Vorbild.

Die auf den 12. Januar vom Züricher Lehrerverein veranstaltete Feier zur Erinnerung an den Geburtstag Pestalozzi's nahm einen erhebenden Verlauf. Ein Publicum aus allen Ständen hatte bis auf den letzten Platz den Cantonsrathssal besetzt, um den Eröffnungsgesang: „Geist der Wahrheit, steig' hernieder", den sehr gehaltvollen Prolog J. C. Heer's und den anregenden Vortrag des bewährten Pestalozzikenners Morf aus Winterthur anzuhören. Dieser verstand es in ausgezeichneter Weise, größtentheils mit Pestalozzi's eigenen Worten, seine Zuhörer für die hehren Ideen der Jugendbildung zu begeistern und ihnen den edeln Menschenfreund so näher zu führen.

Den Höhepunkt erreichte das Fest in dem Momente, als der Decan der ersten Section der philosophischen Facultät den 72jährigen tiefgerührten Greis in Anerkennung seiner Verdienste als Erzieher, pädagogischer Schriftsteller und speciell als Pestalozziforscher zum Doctor philosophiae honoris causa ernannte und ihm dadurch den sichersten Beweis dafür erbrachte, dass die höchsten Träger der Wissenschaft ununterbrochenes Ringen und Forschen nach Wahrheit, sowie treues Arbeiten auf dem Felde der Jugenderziehung gebürend zu würdigen wissen.

Der begeisternde Gesang des Lehrerchors: „Lasst freudig fromme Lieder schallen" wurde zum allgemeinen Cantus der begeisterten Menge, und ein zweiter Act im Hotel Central, in welchem der Erziehungsdirector Stössel, Prof. O. Hunziker, sowie der Urenkel Pestalozzi's, Prof. Karl Pestalozzi noch manches Goldkorn erhabener Wahrheiten zu Tage förderten, krönte die Feier in schönster Weise.

Österreich. Die „Allgemeine Juristenzeitung" meldet, dass laut amtlichen Berichten in Österreich die Zahl der Verbrechen und demgemäß auch die Zahl der Sträflinge seit Jahren stetig abnimmt. Fast alle Strafanstalten sind nur unvollständig besetzt, und in einigen derselben stehen derzeit ganze Reihen der Zellen leer. — Wieder eine verderbliche Folge der Neuschule! —

Bei der diesjährigen Pestalozzifeier der „Wiener Pädagogischen Gesellschaft" hielt Herr Director Dr. E. Hannak die Festrede. Er schilderte den Einfluss Pestalozzi's auf die Pädagogik als Wissenschaft und auf das moderne Schulwesen und kennzeichnete seine Grundgedanken, indem er sie in eine übersichtliche, alle Hörer fesselnde Parallele zu denen Rousseau's stellte. Lebhaften Beifall fand besonders auch der Schluss des Vortrages, in welchem Redner darauf hinwies, dass die gegenwärtig herrschende Richtung im Unterrichtsbetriebe weit hinter den Ideen Pestalozzi's zurückstehe: der übertriebene Gebrauch von Hilfsbüchern und Veranschaulichungsmitteln wirke nachtheilig, indem er den Unterricht unnützer Weise verzögere, oder auch das Kind unselbstständig mache; die Sucht nach Lehrplänen und Leitfäden, welche alles, was man der Jugend beibringen will, schwarz auf weiß enthalten und den Stoff auf Wochen, womöglich auf Tage und Stunden vertheilen sollen, schaffen einen Zaun, welcher die freie Bewegung der Lehrenden behindert und zum Mechanismus verleitet. Sie sind, sagt Redner, aus dem Misstrauen gegen den Lehrstand hervorgegangen und schädigen seine Wirksamkeit, indem sie ihn des selbstständigen Denkens überheben und seine Berufsthätigkeit zum Handwerk herabdrücken. Diesem überhandnehmenden Mechanismus gegenüber ist es geboten, immer wieder die geistbildende, von freier, hingebender Liebe und aufopfernder Kraft getragene Methode Pestalozzi's der Gegenwart zum Vorbilde aufzustellen.

(Bürgerschullehrer-Curse.) Die Bürgerschullehrer-Curse in Österreich sind erst unter dem gegenwärtigen Unterrichtsminister Gautsch von Frankenthurn ins Leben getreten. Obwol seit der neuen Schulgesetzgebung, also seit 1869, die Volks- und Bürgerschulen ihre heutigen Grundlagen erhalten haben, war dennoch nicht dafür gesorgt, dass die Lehrer der

Bürgerschulen eine schulmäßige Ausbildung genießen konnten. Wer früher Bürgerschullehrer werden wollte, musste nach abgelegter Lehrerbefähigungsprüfung für Bürgerschulen durch eigenen Fleiß sich eine höhere Befähigung im Lehramte erwerben, dabei noch regelmäßig den Unterricht der ihm zugewiesenen Volksschulclasse versehen. Das war nicht so einfach, denn in einzelnen Gegenständen, wie z. B. in der darstellenden Geometrie (Projectionslehre), hatte der Bürgerschullehramts-Candidat in der Lehrerbildungsanstalt keine Elementarkenntnisse erlangt, ebenso war es mit dem Zeichnen in gar vielen Fällen so primitiv in den k. k. Lehrerbildungsanstalten bestellt, dass die Candidaten für diese Fachgruppe (III) immer seltener wurden. Hierzu sei bemerkt, dass sich die Lehrbefähigung für Bürgerschulen in Österreich entweder auf sämmtliche Lehrgegenstände erstreckt, oder nur auf eine oder zwei der nachstehenden drei Gruppen:

1. Die sprachlich-historischen Fächer, als: Sprachfach, Geographie, Geschichte.
2. Die naturwissenschaftlichen Fächer, als: Naturgeschichte, Naturlehre (Physik und Chemie); dazu als Ergänzung: Mathematik.
3. Die mathematisch-technischen Fächer, als: Mathematik, Zeichnen; dazu als Ergänzung: Naturlehre.

Überdies ist Pädagogik Prüfungsgegenstand einer jeden Gruppe. Den Candidaten der zweiten und dritten Gruppe steht es frei, als Ergänzung statt des als Regel hingestellten Faches ein anderes Fach der dritten oder zweiten Gruppe zu wählen.

Im Jahre 1886 wurde von seiten der Unterrichtsverwaltung ein eigenes Statut aufgestellt. Die Grundsätze desselben seien im Folgenden wiedergegeben: 1. Bürgerschullehrer-Curse werden je nach Bedarf auf Antrag des Landesschulrathes an einzelnen Lehrer- oder Lehrerinnen-Bildungsanstalten errichtet. Für einzelne Gegenstände (Zeichnen, Chemie, Landwirtschaft u. dgl.), welche reichliche Lehrmittelsammlungen erfordern, können auch solche Curse an anderen Lehranstalten (Gewerbeschulen, Realschulen, Landwirtschaftslehranstalten, allgemeinen Zeichenschulen etc.) errichtet werden. 2. Der Director der betreffenden Lehranstalt wird mit der unmittelbaren Leitung des Lehrercurses betraut. Die übrigen Lehrkräfte ernennt auf Vorschlag des Landesschulrathes der Unterrichtsminister. 3. An dem Lehrcurse können sich Hörer und Hörerinnen gleichzeitig betheiligen. Die Gesammtzahl darf nicht 30 übersteigen. 4. Zur Aufnahme in diesen Curs ist nebst dem Nachweis eines unbescholtenen Lebenswandels das Lehrbefähigungszeugnis für Volksschulen oder mindestens ein Reifezeugnis erforderlich; ersteres gewährt den Vorzug. 5. Jeder Curs umfasst in der Regel alle Gegenstände einer Fachgruppe, nur ausnahmsweise kann ein solcher Curs auch nur auf einen Gegenstand irgend einer Gruppe beschränkt werden. 6. Die Dauer des Cursus ist auf ein Jahr mit zehn wöchentlichen Unterrichtsstunden festgesetzt. 7. Diese Stundenzahl ist so zu vertheilen, dass sich die Volksschullehrer des betreffenden Ortes und seiner Umgebung an dem Curse betheiligen können. 8. Der Lehrplan für jeden solchen Curs ist vom Landesschulrathe dem Unterrichtsminister zur Genehmigung vorzulegen. 9. Die Hörer (Hörerinnen), welche die Grundsätze der Disciplin nicht beachten, werden in Disciplinaruntersuchung gezogen. Disciplinarstrafen sind: a) Die Rüge seitens des Professors; b) die Ermahnung

durch den Director; c) die Androhung der Ausschließung; d) die wirkliche Ausschließung. Die Disciplinarstrafen c und d sind dem Lehrkörper vorbehalten und werden dem betreffendem Bezirksschulrathe angezeigt. Gegen diese Beschlüsse des Lehrkörpers ist eine Beschwerde unzulässig. Hörer (Hörerinnen), welche durch 14 Tage ohne Entschuldigung den Unterricht verabsäumt haben, werden aus dem Verzeichnis gestrichen. 10. Am Schlusse erhalten Hörer (Hörerinnen) Frequentationszeugnisse, welche vom Director und den betreffenden Professoren unterzeichnet sind. 11. Der Unterricht an diesen Cursen ist unentgeltlich; die Auslagen werden aus Staatsmitteln bestritten. 12. Es kann der Unterrichtsminister auch die Errichtung solcher Privatcurse bewilligen.

Mit dem Schuljahre 1887/88 traten denn auch in Ausführung der Verordnungen vom 31. Juli 1886, welche mehrfache Reformen im Lehrerbildungswesen für die Volksschulen mit sich brachten, zum erstenmale die neubegründeten Bürgerschullehrer-Curse ins Leben. Die Einrichtung dieser Curse berücksichtigte vorzugsweise die naturwissenschaftlichen und die mathematisch-technischen Fächer (zweite und dritte Fachgruppe). Diese Curse wurden abgehalten: an den Lehrerbildungsanstalten in Krems, Wiener-Neustadt, Graz, Brünn (deutsch), Prag (deutsch und czechisch), Budweis (deutsch), Kuttenberg (czechisch) und Czernowitz; ferner an der Lehrerinnenbildungsanstalt in Brünn (czechisch); endlich an der Staatsgewerbeschule in Reichenberg und am czechischen Staats-Realgymnasium in Pilsen. An der Lehrerbildungsanstalt im ersten Bezirke in Wien wurde ein Curs für französische Sprache zu dem Zwecke abgehalten, um pädagogisch und allgemein gebildeten Hörern und Hörerinnen diejenige mündliche und schriftliche Sprachfertigkeit im Französischen zu vermitteln, welche zu einer ersprießlichen Unterrichtsertheilung in dieser Sprache unerlässlich ist. In den letzten Jahren wurden solche Curse theilweise an anderen Orten errichtet, auch wurde mit der Ertheilung des Unterrichtes in den Lehrgegenständen an einzelnen Anstalten gewechselt.
Die Erfahrung hat bisher gelehrt, dass diese Bürgerschullehrer-Curse, besonders in Böhmen, sich eines zahlreichen und emsigen Besuches von seiten der Hörer (Hörerinnen) zu erfreuen hatten. Dies ist ein Zeichen, dass die österreichische Lehrerschaft rüstig an ihrer Fortbildung arbeitet und trotz der leider in den meisten Ländern bestehenden misslichen Gehaltsverhältnisse jede Gelegenheit benützt, in ihrem Berufe tüchtiger zu werden. Die Errichtung dieser Curse wurde gleich anfangs von der österreichischen Lehrerschaft freudig begrüßt, obwol nicht unerwähnt bleiben darf, dass dieselben eine Ungerechtigkeit in sich schließen: nämlich die Lehrer an entlegenen Landschulen, die oft gern einen solchen Curs besuchen möchten und in vielen Fällen recht dringend das Bestreben äußern, sich fortzubilden, können an diesen Lehrcursen nicht theilnehmen. Inanbetracht aber, dass die Collegen in den betreffenden Städten, wo solche Curse stattfinden, oder die Lehrer der nächsten Umgebung ohne Berufsstörung der Vortheile dieser Curse theilhaftig werden, gewinnen diese vor den weniger Begünstigten einen ungerechtfertigten Vorsprung.

Außer diesen eigentlichen Bürgerschullehrer-Cursen, welche die Aufgabe haben, nicht nur die Lehrerschaft fortzubilden, sondern auch sachgemäß gebildete Lehrkräfte für die Bürgerschulen heranzubilden, wurden im verflossenen Jahre auch noch Bürgerschullehrer-Curse an der k. k. deutschen und an der

k. k. böhmischen Staatsgewerbeschule in Pilsen fünfmonatliche Lehrcurse zur Heranbildung von Lehrkräften für die gewerblichen Fortbildungsschulen in Böhmen abgehalten. Die Zahl der Frequentanten an jedem dieser Curse durfte nicht mehr als 12 betragen. Die Frequentanten konnten nach Maßgabe ihrer Ausbildungsbedürftigkeit aus allen Theilen Böhmens bis zur festgesetzten Frequenzzahl gewählt werden. Die Auswahl der Frequentanten erfolgte durch die Direction der genannten Staats-Gewerbeschulen. Die Gesuche um Zulassung wurden bei der k. k. Statthalterei in Prag eingebracht. Der Hauptgegenstand, der in diesen Lehrcursen gelehrt wurde, war das Zeichnen. Verfasser dieser Zeilen, der einem Besucher eines solchen Curses nahe steht und die zahlreichen zeitraubenden Arbeiten durchgesehen hat, kam zu der Überzeugung, dass die Theilnehmer dieser Curse mit Arbeit reichlich versehen waren.

Im Schuljahre 1888/89 ordnete das k. k. Unterrichtsministerium (mit Erlass vom 22. September 1888) auch noch die Abhaltung eines Bürgerschullehrer-Curses mit deutscher Unterrichtssprache für die Dauer von drei Wochen an dem Taubstummeninstitute in Prag zum Zwecke der Heranbildung von Lehrpersonen an den allgemeinen Volks- und Bürgerschulen für den Unterricht taubstummer Kinder, einen gleichen Curs mit deutscher Unterrichtssprache am Taubstummeninstitute in Leitmeritz, einen gleichen Curs mit böhmischer Unterrichtssprache am Taubstummeninstitute in Prag und je einen solchen mit böhmischer Unterrichtssprache an den Taubstummeninstituten in Budweis und Königgrätz an.

Außer diesen Cursen fanden auch infolge derselben Verordnung ein Bürgerschullehrer-Curs mit deutscher und ein solcher mit böhmischer Unterrichtssprache für die Vorbildung von Lehrpersonen zum Unterricht blinder Kinder an dem Privat-Erziehungs- und Heilinstitute für arme blinde Kinder und Augenkranke am Hradschin in Prag für die Dauer von zwei Wochen statt. Diese beiden letzteren Curse schlossen sich der Zeit nach an die Curse an der Prager Taubstummenanstalt unmittelbar an. Das Prager Taubstummeninstitut ist eine Privatanstalt; es genießt erst seit jüngster Zeit einen Beitrag aus Staatsmitteln, und die Unterrichtsverwaltung konnte da nicht gut Vorschriften bezüglich der inneren Einrichtung des Curses machen. Dasselbe galt auch vom Blindenerziehungs- und Heilinstitute in Prag. Nichtsdestoweniger muss aber bekannt werden, dass die Directionen dieser Anstalten, namentlich Herr Director Kmoch an der Taubstummenanstalt in Prag, sowie die Lehrkräfte, sich die denkbar größte Mühe gaben, den Curs für die Theilnehmer so nützlich als möglich werden zu lassen. Die Theilnehmer an den Prager Lehrcursen waren fast durchgehends aus von der Hauptstadt ferngelegenen Orten des Landes.

Ein mehrwöchentlicher Aufenthalt in Prag ist aber mit recht bedeutenden Kosten verbunden, welche die Theilnehmer ganz allein zu tragen hatten. Weder der Staat, noch das Land, noch sonst eine Körperschaft versprach oder leistete eine materielle Unterstützung. Da die Curse während des Schuljahres stattfanden, wurden die Schulclassen jener Lehrer, welche einen solchen Curs besuchten, durch andere Lehrkräfte supplirt. Die Besucher der fünfmonatlichen Curse an den Staatsgewerbeschulen waren fast durchgehends Lehrer gewerblicher Fortbildungsschulen und können ihre im Bürgerschullehrer-Curse gewonnene Bildung sofort verwenden; die Besucher der letzteren Art von Cursen sind aber nur einfache Volks- oder Bürgerschullehrer, und man sollte ihnen von seiten

der Unterrichtsverwaltung Gelegenheit geben, gegen ein angemessenes Honorar die Bildung oder Vorbildung taubstummer und blinder Kinder eines oder mehrerer Bezirke für eine Taubstummen- oder Blindenanstalt zu übernehmen. Nur auf diese Art ist die Gewähr geboten, dass auch diese Lehrcurse einen praktischen Wert erhalten und dass sich in Hinkunft eine größere Anzahl von Theilnehmern finde. Es ist nur hierin der Grund zu suchen, dass einzelne dieser beabsichtigten Lehrcurse wegen Mangels an Hörern nicht abgehalten werden konnten.

Franz Grumbach.

Die zweite Landes-Lehrerconferenz in Böhmen fand in der Zeit vom 3. bis 7. September 1889 in Prag nach einer vierzehnjährigen Pause statt. Der Ausfall der gesetzlich vorgeschriebenen, von drei zu drei Jahren abzuhaltenden Landes-Lehrerconferenzen dürfte auf den Umstand zurückzuführen sein, dass die Kosten einer solchen Conferenz dem Lande zu groß erschienen. Demselben Umstande ist es auch zuzuschreiben, dass bei der vorjährigen zweiten Landes-Lehrerconferenz die Zahl der von den Bezirks-Lehrerconferenzen zu wählenden Mitgliedern auf das geringste herabgesetzt wurde; es wurde in jedem Bezirke nur ein Vertreter der Lehrerschaft gewählt. So kam es, dass die zweite Landes-Lehrerconferenz gegen die erste in der Zahl der Theilnehmer zurückstand. Nicht aber in anderer Hinsicht. Collegen, welche Gelegenheit hatten, der ersten und zweiten Landes-Lehrerconferenz beizuwohnen, gaben das Urtheil ab, dass es in der zweiten Landes-Lehrerconferenz offen zu Tage trat, dass die Lehrerschaft an Selbstvertrauen, an parlamentarischer Schulung und an sicherem Auftreten in allen Fachfragen gewonnen habe; der Verlauf der Conferenz, die in zwei getrennten Hauptabtheilungen für die deutschen und czechischen Lehrer stattfand, zeigte, dass die Mitglieder derselben ihre Ziele und Forderungen fest im Auge haben, da sie mit fachmännischer, sicherer Hand in die Verhandlungen eingriffen.

Programmpunkte der Conferenz waren:

1. Gutachten über nothwendige Abänderungen in den bestehenden Amtsschriften für die allgemeinen Volksschulen und für die Bürgerschulen.

2. Aufstellung der Grundsätze für die Einrichtung einer Schulchronik.

3. Gutachten über die Einrichtung der zum Unterrichte der Kinder bestimmten Schulgärten, namentlich mit Rücksicht auf die Unterweisung der Schüler in der Obstbaumzucht.

4. Gutachten über die Mittel zur Verwertung und Förderung der mit Volksschulen verbundenen landwirtschaftlichen Lehrcurse und Mädchenfortbildungscurse.

5. Aufstellung von Grundsätzen, betreffend die Verwertung der Schülerbibliotheken für die Zwecke der Erziehung und des Unterrichtes der Schuljugend.

6. Entwurf einer Instruction für die Abhaltung der Local-Lehrerconferenzen an den allgemeinen Volks- und Bürgerschulen.

Außer diesen Programmpunkten kamen noch einige selbstständige Anträge über Lehrbefähigungsprüfungen, Schulnachrichten, Zeugnisse etc. zur Verhandlung.

Gr.

Aus der Fachpresse.

274. Karl Ludw. Roth als Pädagog (G. Gesell, Allg. Deutsche Lehrerztg. 1890, I). Verfasser hat das Verdienst, einen vergessenen oder doch wenig bekannten Meister den Fachgenossen in empfehlende Erinnerung zu bringen, indem er Roths Gedanken über Erziehung und Unterricht (in acht Abschnitten zusammengestellt) mittheilt. Aber die Bedeutung dieses bayrisch-württembergischen Gymnasialpädagogen liegt weniger in seiner Lehre (keinesfalls in seinem Standpunkte) als in seiner Person, seiner echten Erziehernatur, seiner sittlichen Größe. Er ist einer von den Ganzen, die unablässig an ihrer Vervollkommnung arbeiten, auf das kleinste wie auf das größte achten, mit unermüdlicher Ausdauer und eisernem Willen, rücksichtslos gegen die Halben das Wahre und Rechte zur Geltung bringen wollen.

275. Max Koppenstätter (J. B. Schubert, Repert. d. Päd. 1890, III). Verf., der uns hauptsächlich ein Bild von Koppenstätters frühester Wirksamkeit entwirft, schließt mit den an den Todten gerichteten Worten: „Wir geloben dir, in deinem Geiste und in deiner Weise an dem Werke der Jugenderziehung und an der Aufgabe unseres Bruderbundes fortzuarbeiten. Du sollst uns fortan ein hehres Beispiel bleiben. Nimmermehr wollen wir dich vergessen, und in dankbarer Liebe soll von uns Dein Name ausgesprochen werden.“

276. Eduard Ruff (Frankf. Schulz. 1889, 21). Die Lebens- und Leidensgeschichte eines mit 35 Jahren an Lungenleiden (Juli 1889) gestorbenen hohenzollerischen Lehrers, der zu den besten Schriftstellern unter den Pädagogen gehörte. (Vgl. die Anzeigen seiner Aufsätze in den letzten Jahrgängen des „Pædagogium“.) Seine wesentlichen Vorzüge: ernste Kritik — feine Beobachtung der Kindesnatur — Dringen auf die Erkenntnis des Thatsächlichen, Bestimmten, Einzelnen, Kleinen als alleinige sichere Grundlage der Erzieherarbeit. Besonders vertraut war er mit Pestalozzi; ein vielversprechendes Werk über diesen (vgl. unsere Anzeige im Octoberheft) ist nun unvollendet geblieben.

277. Schulpolitische Rück- und Ausblicke (P. Schramm, Frankf. Schulz. 1890, 1). „Vorwärts schauen! das muss nicht unsere Philosophie. das muss unsere Natur sein. Wie ein Funke, der zündend vom Himmel fällt, muss es Deutschlands Lehrer elektrisch durchzucken, dass das Gute nicht ist, dass es wird. Mag die Macht der Reaction in stummen oder lauten Blitzen spielen: erschrecken soll sie keinen, am letzten den Lehrer. Freudig sieht er zu seinen Idealen auf. Er weiß, dass die letzten Ziele der schul- und bildungsfeindlichen Hochflut schon einmal an dem idealen Sehnen und Streben der Lehrer (angeführt von Diesterweg) gescheitert sind.“

278. Die Lehrervereinsarbeit (H. Köhncke, Päd. Reform 1889, 48. 49). Treffende Charakteristik und scharfe Verurtheilung der „Bequemlichen, Beschäftigten, Vornehmen, Klugen,“ die dem Verein fernbleiben. — Aufgaben u. a.: würdigen (festen, männlichen, demokratischen) Charakter zu zeigen — materielle Selbsthilfe zu schaffen — principielle Beschlüsse in schulpolitischen Tagesfragen zu fassen — die Fachpresse zu fördern — Aufklärung über Erziehung in den Kreisen der Nichtlehrer zu verbreiten. (Eine Arbeit im Geiste frischer, echter Kritik.)

279. Pädagogik und Methodik (E. v. Sallwürk, Deutsche Blätter 1889, 46. 47). Aus Anlass der zweiten Auflage von Kehrs Geschichte der

Methodik. — „Die Geschichte der pädagogischen Ideen verlangt eine einheitliche Darstellung; sie muss in einem Kopfe entworfen, von einer Feder geschrieben sein. Die Geschichte der Methodik verlangt die Kenntnis und Erfahrung eines Fachmannes; wir thun gut, sie nicht von einem einzigen Manne zu fordern, sondern nach den Fächern auf verschiedene Bearbeiter zu vertheilen, wie Kehr es gethan hat.“ — Von den Aufgaben dessen, der Geschichte der Methodik schreibt. — Vorzüglich skizzirt, wie sich die Methodik des deutschen, Geschichts-, erd- und naturkundlichen, mathematischen Unterrichte entwickelt. Etliche Ergebnisse: Lesebuchfrage noch nicht gelöst — im ganzen ist der Geographieunterricht in gesunder Entwickelung begriffen — der Geschichtsunterricht befindet sich noch in schwankendem, unsicherem Zustande — das Rechnen ist das glücklichst angebaute Feld der Schule. Hauptergebnis: Gewisse Sicherheit in denjenigen Gebieten, welche die Volksschule infolge äußerer praktischer Forderungen zu bearbeiten, wo sie für einen klar erkennbaren Zweck nur die didaktischen Mittel zu finden und zu wählen hat. Nächste Zukunft der Pädagogik: didaktische Arbeiten abzuschließen — sich wieder den grundlegenden Fragen (vor allem nach dem Bildungsstand und den Bildungszielen der Zeit) zu widmen.

280. Zur Schulgesundheitspflege (W. Siegert, Pädag. Zeitung 1889, 49). Bericht über die rühmlichen Bestrebungen des Berliner Lehrervereins. Mitgetheilt werden 45 Regeln für die Kinder über: Pflege des Körpers — der Athmungswerkzeuge — der Augen — der Ohren — wie sollst du zu Hause beim Schreiben und Lesen sitzen? Letztere wurden, veranschaulicht durch eine Zeichnung, den Schreibheften (auf den inneren Seiten des Umschlags) vorgedruckt (dadurch nur eine ganz unwesentliche Erhöhung der Preise); Erfolg in Elternkreisen und bei den Kindern ein günstiger. (Der Bericht wurde auch in den Deutschen Blättern 1890, 4 und in der Preuß. Schulz. 1890, 4. 5 veröffentlicht.)

281. Vom Lesen (Deutsche Schulpr. 1890, 3. 4). „Aus der Praxis einer (durch ungewöhnliche Tüchtigkeit ausgezeichneten) Arbeitsconferenz.“ — Fragerei des Lehrers zum Theil Ursache für den Mangel an Verlangen (seitens des Kindes) nach Verständnis. — Was zu Hause beim Durchlesen nicht verstanden, auf Zettel zu schreiben (für die Schule). — Das Kind soll sich gewöhnen, gegebenen Falles zu bekennen: Ich habe das Gelesene nicht verstanden. (Prüfung: Versuch, es aus dem Kopfe und in der eigenen Sprache zu sagen). — Aussprechen über das Gelesene. — Scheiden zwischen bereits Bekanntem (Angeeignetem) und neu Gelerntem. — Lesebuchfrage noch nicht gelöst.*)

282. Zum deutschen Unterricht an höheren Mädchenschulen (St. Wätzoldt, Zeitschr. f. d. deutsch. Unterr. 1890, I). „Mehr noch als an höheren Knabenschulen sollte in den Mädchenschulen der deutsche Unterricht Mittelpunkt und Träger des Gesammtunterrichtes sein. Das beste, was wir den Mädchen mitgeben können, ist nicht eine mangelhafte Kenntnis fremder Sprachen, sondern ein Verständnis für das eigene Volk, für seine Arbeit und sein Wesen. Dazu soll ihnen der deutsche Unterricht im weitesten und tiefsten Sinne des

*) Wir freuen uns — nicht über die Thatsache, aber dass sie von zwei ganz verschiedenen achtungswürdigen Stimmen anerkannt wird (vgl. Nr. 279.)

Wortes verhelfen.“ — „Der Aufsatz in Briefform verführt zur inneren Unwahrheit.“ — Gegen das Declamiren: „Die gut deklamirenden Schülerinnen sind meist vordringliche äußerliche Naturen.“

283. Geschichtsunterricht (L. Göhring, Bayr. Lehrerz. 1889, 48. 49). Verf.[1]), erfreulicherweise auf dem culturgeschichtlich-demokratischen Standpunkt stehend, verlangt (was gegenwärtig leider noch mit größtem Nachdruck betont werden muss): Der Geschichtsunterricht hat sich des ausschließlich höfischen Tones zu entschlagen und neben den Fürsten das Volk zu berücksichtigen. (Gleichzeitiges Pflegen von politischer und Culturgeschichte schon vor 100 Jahren gefordert!) — „In den wenigsten Fällen werden wir die geschichtlichen Ereignisse und Zustände um eine einzige Persönlichkeit gruppiren, vielmehr diese umgekehrt meist nur als letztes Glied einer Kette betrachten.“ (Also keine „biographische Methode.“)

284. Über die Beziehungen zwischen der Erd- und Menschenkunde (F. Reuß, Repert. d. Päd. 1890, II). Abhängigkeitsverhältnis zwischen Natur und Mensch ein gegenseitiges. Beispiele von (günstig und ungünstig) umgestaltender Einwirkung des Menschen auf das von ihm bewohnte Land. Die größere oder geringere Zugänglichkeit der Länder und ihre Folgen für die Cultur (Abschließung und Mischung der Völker, gleichartiges Gesicht der Großstädte). Annäherung oder Entfernung der Erdtheile und die Verbreitung der Rassen und Völker (Bedeutung der Wüsten, Meere, weitvorgeschobenen Halbinseln; Doppelberuf der Inseln). Raumverhältnisse und Bildungen des Festlandes, Seen und Flüsse in ihrer Wirkung auf den Verkehr. („Zweitypischkeit“ — welch ein Ungetüm!)

285. Die Verwertung der kunstgewerblichen Erzeugnisse im Zeichenunterricht der Volksschule (R. Heere, Päd. Zeit. 1890, 2). Ziel: Verhütung der Geschmacksverirrungen im Kunstgewerbe, in der Ausstattung der Wohnungen, in der Tracht; Unterdrückung der Neuheitssucht — für die Kunsthandwerker Hebung ihres gesellschaftlichen Ansehens — Wiederkehr der „alten stolzen Innungen!“ — Nothwendig: Sammlung von Zeichnungen und wirklichen Erzeugnissen der Kunstindustrie (leicht zu beschaffen; man denke z. B. an die Illustrationen und Beilagen verschiedener Zeitschriften).

Karl Ritter über Heinrich Pestalozzi. Der berühmte Geograph Karl Ritter weilte wiederholt längere Zeit bei Pestalozzi in Iferten und entwarf in seinen Aufzeichnungen das Bild des großen Pädagogen, wie es sich dem unbefangenen Beobachter darbot. Besonders bezeichnend ist folgende Stelle: „Pestalozzi selbst ist nicht imstande, in seiner eigenen Methode auch nur in *einem* Zweige eigentlichen Unterricht zu geben, für das Einzelne ist er ganz unbrauchbar; aber das Ganze trägt er in sich und weiß es mit einer Kraft und Klarheit mitzutheilen, die jeden sinnigen Menschen weckt und ihn fähig macht, in seinem Sinne zu wirken. Mit Recht sagte er zu mir in einem

[1]) Ein Gesinnungsgenosse des wackeren Kämpen (eines „Bayern“), der sich an der letzten Preisconcurrenz der Allg. d. Lehrerz. mit „Andeutungen zur Neubelebung des Geschichtsunterrichtes“ (s. unsere Anzeige im Maiheft des „Paedag.“ von 1889) betheiligte, einer Arbeit, die unter den gekrönten innerlich und äußerlich in jeder Beziehung die bedeutendste und — gerade noch mit dem vorletzten Preise bedacht worden ist. Ein Zeichen der Zeit!



Gespräche über sich selbst: ‚Ich kann nicht sagen, dass ich alles das hervorgebracht habe, was Ihr da seht; Niederer, Krüsi, Schmid u. s. w. würden mich mit Recht auslachen, wenn ich sagte, ich wäre ihr Lehrer. Ich kann nicht rechnen, nicht schreiben, verstehe keine Grammatik, keine Mathematik, keine Wissenschaft; der geringste meiner Zöglinge weiß mehr als ich; ich bin nur der Wecker der Anstalt, und andere müssen eigentlich hervorbringen, was ich denke; ich bin nur ein Werkzeug in der Hand der Vorsehung: — dies ist in der That wahr, und dennoch würde ohne ihn das ganze Werk nicht da sein. Er versteht die Kunst durchaus nicht, ein so großes Ganze zu dirigiren und zusammenzuhalten; dennoch besteht es. Er ist der sorgenloseste Mensch, der sein ganzes Vermögen aufopferte, der noch jetzt den Wert des Geldes nicht kennt, der weder Buch noch Rechnung zu führen weiß, der jeden unterstützt, wie ein Kind alles hingibt. Er hat keine verständliche Sprache, spricht weder rein deutsch noch französisch, und dennoch ist er die Seele der Gesellschaft im Ernst und Scherz, dennoch ist seine Morgenandacht, sein Morgengebet, seine Prüfung der Herzen seiner Zöglinge tief eindringend und überaus wirksam. Er wird geliebt und verehrt wie ein Vater.“ (Siehe „Schweizerisches Schularchiv,“ XI. Band Nr. 1.)

Literatur.

Prof. Dr. Schmeding, Die Bedenken Sr. Excellenz des Herrn Ministers von Gossler gegen die Aufhebung des Gymnasialmonopols. 99 S. Braunschweig 1890, Otto Salle.

Auch in der vorliegenden Zeitschrift ist die weitausgebreitete Reformbewegung auf dem Gebiete des mittleren Schulwesens, welche seit etwa zehn Jahren in verschiedenen Culturstaaten, besonders auch in Deutschland, immer mächtiger anwächst, schon wiederholt zur Sprache gekommen. Insbesondere sind den mit ihr zusammenhängenden Fragen nach dem absoluten und relativen Werte der classischen Bildung im Vergleiche zur modernen, ferner nach der besten Organisation der Gymnasien und ihrer Schwesteranstalten, insbesondere der Idee einer „Einheitsschule“ mehrere ausführliche Abhandlungen im „Pædagogium“ gewidmet worden. Wenn wir bisher noch nicht Raum und Zeit gefunden haben, diesen wichtigen Fragen gegenüber unser Schlussurtheil auszusprechen und zu begründen, so dürfte dies angesichts der Thatsache, dass die Discussion sich noch immer in vollem Flusse befindet, als eine verzeihliche Verzögerung erscheinen. Ersieht man doch aus der soeben angezeigten Schrift, dass Rede und Gegenrede in der vorliegenden Streitsache noch nicht erschöpft sind, und es ist ein Gebot der Vorsicht, über eine so wichtige Angelegenheit die Untersuchung ruhig ausreifen zu lassen.

Professor Schmeding ist als ein Hauptführer der Reformpartei längst bekannt. Dennoch möge — wegen der Wichtigkeit der Sache — sein Standpunkt hier nochmals bezeichnet werden und zwar mit seinen eigenen Worten, wie wir sie in der uns vorliegenden neuen Schrift finden. Als den Kern der ganzen Reformbewegung betrachtet Dr. Schmeding die Frage nach der Stellung der alten Sprachen im Organismus des Unterrichtes. „Sollen dieselben ihren früheren Vorrang behaupten und mit den Vorrechten ausgestattet bleiben, die sie bis jetzt genießen, oder hält man die Zeit für gekommen, dies zu ändern? Mit anderen Worten: Welches ist die Stellung der Unterrichtsverwaltung zum Monopol der classischen Sprachen? . . . Alles andere, das Lehrverfahren, die Ausbildung der jungen Lehrer, das Verhältnis der höheren Lehranstalten . . . das alles kommt nicht in Betracht gegen das Monopol. Bleibt es, so ist eine gesunde Entwickelung des Schulwesens unmöglich. Sie kann erst in Überlegung genommen werden, wenn es gefallen.“ Prof. Schmeding verwahrt sich dagegen, dass man ihm unlautere Triebfedern unterschiebe, und betont, dass er den Kampf nur führe, „geleitet von der tiefen Überzeugung, dass es sich um eine große, wichtige Sache, um die Bekämpfung eines für das künftige Geschlecht verderblichen Vorurtheils und um das Wol des Vaterlandes handelt . . . Wir sind nach jahrelanger Arbeit, nach jahrelanger und gewissenhafter Prüfung überzeugt, dass wir der Jugend ein unendlich besseres Rüstzeug geben können, um die Kämpfe des Lebens zu bestehen, als das

Alterthum es bietet. Wir wollen die Summe geistiger Schätze, die sich auf die Nachwelt vererben soll, mehren; und wenn wir dem Alterthum gern zugestehen, dass es die Fackel des Lichtes angezündet in der Dunkelheit des Mittelalters, so wollen wir dieselbe nicht auch brauchen, wenn die Mittagssonne leuchtet. Wir finden nicht, wie so viele Vertreter des Gymnasiums, dass Ideales und Nützliches im Widerspruch steht . . . Wir schämen uns nicht zu bekennen, dass wir, indem wir glauben, für ideale Ziele besser zu begeistern als das classische Alterthum, zugleich dem Staat nützlichere und praktischere Bürger erziehen werden."

Dies ist der Standpunkt, welchen Dr. Schmeding seit langen Jahren vertritt, und welchen er diesmal gegen seinen eigenen Chef, den preußischen Unterrichtsminister, Dr. v. Goßler, vertheidigt. Dieser hat am 6. März 1889 eine Parlamentsrede gehalten, welche Dr. Schmeding folgendermaßen charakterisirt: „An dem Vorrecht der alten Sprachen soll in absehbarer Zeit nichts geändert werden. Die Wünsche der Reformer kann Se. Excellenz nicht erfüllen. Das Monopol der Gymnasien soll bleiben. Damit ist zugleich das Schicksal der nahe verwandten Realgymnasien entschieden; sie haben keine Förderung von Sr. Excellenz zu erwarten . . . Wir zweifeln nicht, dass sie, wenn nicht eine Änderung dieses Standpunktes bei der Unterrichtsverwaltung eintritt, hinsiechen und zugrunde gehen werden. Das ist das, was die Anhänger des Monopols, die Gymnasialpartei, wünschen."

Ein in der That äußerst schroffer, schneidiger Gegensatz, wie er durch die Ministerrede nach beiden Seiten hin zu voller Klarheit gekommen ist, den einen zum Leid, den anderen zur Freude. Schmeding nun, der zur vorläufig geschlagenen Partei gehört, vertheidigt in der vorliegenden Schrift mit ungebeugtem Muthe seine Sache gegen den Herrn Minister: die Einwände und Bedenken desselben Punkt für Punkt zu widerlegen, das eben ist der Vorwurf der angezeigten Broschüre.

Zu welcher Partei man sich nun auch schlagen, oder welche Stellung man sonst einnehmen möge — ein vermittelnder Gedanke scheint uns noch übersehen zu sein — jedenfalls verdient Schmedings neue Schrift die ernsteste Beachtung und Prüfung. Die volle Befähigung des Verfassers, in der Sache ein vollwichtiges Votum abzugeben, steht längst unanfechtbar fest; sie erst darthun zu wollen, wäre eine Beleidigung. Leider aber ist etwas anderes, noch wichtigeres, in Frage gestellt worden: der redliche Wille. Schmeding hält die Bemerkung für nöthig: „Die Verdächtigung, die zum Theil von unseren Gegnern ausgesprochen, als ob wir den Kampf um gemeinen Gewinn oder aus ehrsüchtigen Motiven führten, weisen wir weit zurück." Ein Mann von der bewährten Ehrenhaftigkeit, zudem von dem vorgerückten Lebensalter und von der socialen Stellung Schmedings sollte derartigen Anwürfen überhoben sein. Leider ist aber die Schmähsucht in unseren Tagen selbst auf den Höhen der Gesellschaft zu einer beliebten Waffe geworden, zum Schaden einer unparteiischen Prüfung der wichtigsten Lebensfragen. Wir empfehlen also Schmedings Schrift einer Würdigung sine ira et studio. D.

Dr. Franz Hočevar, Prof. zu Innsbruck, Lehrbuch der Geometrie für Realschulen. 227 S., 234 Fig. im Text. Leipzig 1889, G. Freytag. 2,20 Mk.

Vorwortlich bemerkt der Verfasser, dass das vorliegende der Hauptsache nach mit seinem Lehrbuche für Gymnasien übereinstimme und nur in einzelnen Partien eine Erweiterung erfahren habe, für deren Vornahme an Gymnasien zumeist nicht die Zeit gefunden werden kann. Auf einer verhältnismäßig sehr geringen Seitenzahl findet man in diesem Buche die Lehren der Planimetrie, der ebenen Trigonometrie, der Stereometrie, der analytischen Geometrie der Ebene und der sphärischen Trigonometrie nebst einem Anhang über Kartenprojectionen zusammengedrängt. Besonders ist die Planimetrie kurz ausgefallen. Das Gebotene steht aber durchaus auf der Höhe der Wissenschaft und Methodik; besonders verdient hervorgehoben zu werden, dass die Einführung des Begriffes der Symmetralen auf das vortheilhafteste zur Vereinfachung der

Beweisführung ausgenützt wurde, und möchten wir in dieser Beziehung auch auf die elegante Construction der Figuren 19, 21, 25, 55 hinweisen. An manchen Stellen wurden wir an das Lehrbuch von Wiegand erinnert, hinter welchem das vorliegende an wissenschaftlicher Strenge der Beweisführung gewiss nicht zurückbleibt, dagegen es aber viele Schwerfälligkeiten Wiegands vermieden hat. Auffallend war uns nur, dass der Verfasser es unterlässt, den Begriff der geraden Linie zu erklären, und denselben den Grundbegriffen beizählt, zu denen er insofern nicht gehört, als er überhaupt einer Erklärung fähig ist. Die gerade Linie ist unzweifelhaft jene, welche die Ebene in zwei deckungsgleiche Theile theilt, was durch eine krumme nicht erzielt werden kann. Auch ist die gerade Linie jene, welche dem Beschauer, von jeglicher Seite betrachtet, dasselbe Bild bietet, während die krumme eine erhabene und eine hohle Seite besitzt, ja überhaupt erst dann für eine krumme erklärt werden kann, wenn man ihre concave Seite von der convexen zu unterscheiden vermag.

Auch aus der ebenen Trigonometrie wird alles Nöthige zwar in knappester, aber sehr eleganter Form geboten; besonders verdient hervorgehoben zu werden, dass die Functionen der Summe und Differenz von Winkeln giltig für alle möglichen Winkel an zweien allgemein gehaltenen Figuren abgeleitet werden, wie wir dies zuerst in einem Buche des Professor Schmied (Wien) gesehen haben. Die Berechnung der Winkelfunctionen findet ausreichende Darstellung, und die Ableitung der Mollweidschen Gleichungen gelingt leicht an einer gut entworfenen Figur.

In der Stereometrie findet die Lehre von den körperlichen Ecken eingehende Behandlung, so dass sie als ausreichende Grundlage der sphärischen Trigonometrie dienen kann. Die Einführung des Prismatoides und des Satzes von Cavalieri mit einfacher, aber genügender Begründung, nebst lehrreicher Anwendnng des Satzes über convexe Polyeder von Euler lassen auch diesen Abschnitt des Lehrbuches als einen recht zweckmäßigen erscheinen.

Die analytische Geometrie ist mit etwas größerer Ausführlichkeit behandelt; so wird die Gleichung der geraden Linie in mehrfacher Form vorgeführt. Auch kommen hier verschiedene Aufgaben zur Lösung, unter anderen auch die Aufstellung der Gleichung einer Winkelsymmetralen, welche Anlass gibt, das Resultat zu verallgemeinern und zur Form einer Gleichung zu gelangen, welche uns in der modernen Analyse geläufig zu sein hat. Auch die sphärische Trigonometrie erfreut sich eingehenderer Darlegung, namentlich wurde es nicht unterlassen, auf den Zusammenhang zwischen den Formeln der ebenen und sphärischen Trigonometrie hinzuweisen. Der Anhang über Kartenprojectionen ist in drei Abschnitte gegliedert, welche von den perspectivischen, Kegel- und Cylinder-Projectionen handeln und den Freunden der Geographie gewiss willkommen sein werden.

Die Einrichtung vorstehenden Lehrbuches lässt allerdings die Mitbenützung einer Aufgabensammlung als unerlässlich erscheinen, unter denen sich jene von Rusch dem Lehrbuche recht gut anschließt. Die Verlagshandlung hat ihr Bestes gethan, um den gediegenen Inhalt in angenehmer Form zu bieten. H. E.

G. Escherich und Em. Weyr, Professoren der Universität in Wien, Monatshefte für Mathematik und Physik. 1. Heft 48 S. Wien 1890, Manz. Abonnementspreis für 12 Hefte Mk. 14.

Die Aufgabe dieser Zeitschrift soll die Pflege der rein wissenschaftlichen Forschung durch Veröffentlichung von Originalarbeiten sein; auch soll durch Berücksichtigung der Untersuchungen über die Grundlagen der Wissenschaft dem Bedürfnisse der Lehrer höherer Schulen Rechnung getragen werden.

Das vorliegende erste Heft enthält vom Hofrath Stefan (Wien) einen Aufsatz über die Theorie der Eisbildung unter dem Hinweis einer möglichen Erweiterung dieses Problems. Auch der Aufsatz über stetige Functionen und deren extreme Werte von Julius König (Budapest) ist recht interessant; wogegen das Folgende von F. Mertens (Graz) über invariante Gebilde der

räumlichen Collineation unverständlich bleibt, wenn man nicht einen Sitzungsbericht der kaiserlichen Akademie, auf welchen sich der Verfasser bezieht, zur Hand hat. — Die höhere Ableitung eines Quotienten zweier Functionen von F. Mayer (Clausthal) enthält eine Verallgemeinerung der sogenannten Waringschen Potenzsummenformel, während einige arithmetische Sätze über complexe Zahlen von Gegenbauer (Innsbruck) an die Arbeiten von Bugajef, Cesaro und Tchebychef anknüpfen.

Die rühmlich bekannten Namen der Herausgeber und der Umstand, dass sich ihr Unternehmen der Unterstützung der Unterrichtsverwaltung erfreut, lassen erwarten, dass dasselbe einen guten Fortgang nehmen werde. H. E.

Anthropologie und Gesundheitslehre für Lehrer und zum Selbstunterrichte. Mit besonderer Berücksichtigung des Baues der Thiere bearbeitet von **K. Heinrich Vogel**. 428 S. Mit 97 Abbildungen. Spandau 1888, Hopfsche Verlagsbuchdruckerei.

Seit die Anthropologie und Gesundheitslehre ein Lehrgegenstand der höheren Classen unserer Schulen geworden, mehren sich die Leitfäden für den Unterricht in bedeutender Zahl. Berufene und Unberufene werfen Compendien, die meistens nur Compilationsarbeit sind, auf den Büchermarkt. Vogel, der uns schon durch die Herausgabe guter Lehrbücher bekannt ist, hat nun im vorliegenden ein ziemlich weitläufiges Werk geliefert, das als recht gelungen bezeichnet werden kann. Die äußere Organisation, die Elementarorgane, das Knochen- und Muskelsystem, das Nervensystem und die Sinnesorgane, das Gefäß-, Athmungs- und Verdauungssystem werden der Reihe nach in ausführlicher Weise beschrieben und diese Beschreibungen durch zahlreiche, sehr gelungene Abbildungen unterstützt. Die physiologischen Vorgänge sind bei den einzelnen Abschnitten durchaus sehr eingehend und leicht verständlich geschildert. An jedes System knüpft sich ein sehr detaillirter hygienischer Abschnitt, welcher die Krankheitserscheinungen bespricht und einfache Verhaltungsmaßregeln und Heilmittel angibt, entstandene Schäden zu heilen, oder doch bis zum Eintreffen eines Arztes das Weitergreifen des Übels hintanzuhalten. Die Blicke auf die entsprechende Organisation der Thiere gehören zwar, streng genommen, nicht in dieses Buch, geben aber doch oft einen willkommenen Anlass, außer der Beobachtung des Thieres auf die menschliche Organisation einen mehr oder weniger berechtigten Schluss zu ziehen. Mit einem Abschnitte über Lebensalter, Lebenslänge und Tod, sowie über die Eintheilung des Menschengeschlechtes schließt das interessante und belehrende Buch, welches, insbesondere in der Hand des Lehrers, sich sehr nützlich erweisen wird. Die Ausstattung des Werkes ist sehr zu loben. C. R. R.

Unsere Pflanzen nach ihren deutschen Volksnamen, ihrer Stellung in Mythologie und Volksglauben, in Sitte und Sage, in Geschichte und Literatur. Beiträge zur Belebung des botanischen Unterrichtes und zur Pflege sinniger Freude in und an der Natur für Schule und Haus gesammelt und herausgegeben von **H. Reling**, königl. Präparandenanstalts-Vorsteher in Wandersleben, und **J. Bohnhorst**, Lehrer am Gymnasium in Halberstadt. Zweite vermehrte Auflage. XVI u. 408 S. Gotha 1889, Verlag von E. F. Thienemanns Hofbuchhandlung. 4,60 Mk.

Ein hochinteressantes Buch mit reichem Inhalte, in welchem 167 Pflanzen unserer heimischen Flora geschildert werden, wie sie sich das Volk seit den ältesten Zeiten in ihren wirklichen oder vermeintlichen Wirkungen vorstellte. Viele historische Daten über einzelne besonders bekannte Exemplare werden uns vorgeführt, die Trivialnamen sowol etymologisch als auch ihrem Sinne nach erklärt. Vor allem sind fast bei allen Pflanzen sinnige Gedichte angeführt und zwar nicht blos von den großen Meistern der deutschen Literatur (selbe treten sogar sehr selten auf), sondern wir begegnen hier vielmehr minder bekannten oder halbvergessenen Namen, welche ihre Verse der Feier der Kinder

Floras gewidmet. Es ist unzweifelhaft, dass auf diese Weise das gemüthvolle Empfinden im Herzen der Kinder geweckt, das sinnige und verständnisvolle Beobachten der Natur angebahnt, die edle Freude an dem Walten der Naturkräfte auch im Kleinen gesteigert wird. Für die Schule selbst wird wol bei der karg zugemessenen Zeit diese Art der Betrachtung der Pflanzenwelt nicht praktisch durchführbar sein; aber wenn der Lehrer mit seinen Schülern wie ein Vater mit den Kindern im heiligen Waldesdome oder über den bunten Wiesenplan wandert, wird oft genug sich Gelegenheit bieten, die reichen Schätze, die in dem Buche aufgespeichert sind, nützlich zu verwenden; im Hause wird, wie im Garten, an die gepflückte Blume sich eine Sage oder anziehende Erzählung anknüpfen lassen und dadurch die Betrachtung des Naturobjectes beleben. In diesem Sinne begrüßen wir das Erscheinen dieses Buches, das durch die Nothwendigkeit einer zweiten Auflage seine Beliebtheit zeigt, auf das freundlichste und machen Lehrer und Eltern auf dasselbe gebürend aufmerksam. C. R. R.

Das heimische Naturleben im Kreislauf des Jahres. Ein Jahrbuch der Natur. Unter Mitwirkung hervorragender Fachgelehrten und Kenner. Von **Dr. Karl Russ.** Vollständig in 12 Lieferungen à 80 Pf. Berlin 1889, Verlag von Robert Oppenheim.

Dieses Werk enthält in höchst interessanter Schilderung das Naturleben der Erde; Pflanzen- und Thierreich werden in gleich eingehender Weise behandelt; die Entwickelung der Bäume, Sträucher und Kräuter wird vom Beginne an schrittweise verfolgt, das Erwachen des thierischen Lebens bis zum höchsten Stande des entwickelten Daseins der Thiere in den einzelnen Monaten anziehend geschildert, und ebenso das Ableben derselben in den Herbstmonaten genauer Beobachtung unterzogen. Land- und Forstwirtschaft finden in den einzelnen Monaten ihre gebürende Berücksichtigung; die Blumenzucht im Garten und Zimmer, die Gemüse- und Obstgärtnerei, das Halten von Zimmervögeln und Hausthieren wird in ausgiebiger Weise abgehandelt. Selbst außerirdische Vorgänge, die Himmels- und die Witterungskunde, haben einen mehr als ausreichenden Platz in dem Werke gefunden. Tabellarische Übersichten über die Thier- und Pflanzenwelt in den einzelnen Monaten, sowie nach Monaten geordnete Verzeichnisse über die vorzunehmenden Arbeiten in Haus, Garten, Feld und Wald machen das Buch zu einem im vollen Sinne des Wortes praktischen Handbuche; nicht nur der wissenschaftlich Gebildete, sondern auch der praktische Land- und Hauswirt kann aus demselben viel lernen und zu seinem Nutzen anwenden. Dabei ist die Ausstattung eine schöne zu nennen und mithin das Werk in jeder Hinsicht aller Empfehlung wert. C. R. R.

Alexander Supan, Österreich-Ungarn. Mit 3 Karten in Farbendruck, 60 Vollbildern und 121 Textabbildungen. (Sonderabdruck aus der Länderkunde von Alfred Kirchhoff.) Prag und Leipzig 1889, Tempsky & Freytag.

Supan, längere Zeit Professor der Geographie an der Universität Czernowitz, bietet in dem vorliegenden Werke das erste wissenschaftliche Handbuch der Geographie Österreich-Ungarns. Was bisher an Werken über die Gesammt-Monarchie vorhanden war, waren mehr Nachschlagewerke für den praktischen Gebrauch, wie z. B. Umlaufts Handbuch oder das ältere Schmiedlsche Werk, die sich durch die Mittheilung einer größeren Menge Daten, nicht aber durch die wissenschaftliche Verarbeitung derselben charakterisiren, oder es waren Bücher in der Art der Reisebeschreibungen. Wissenschaftliche Arbeiten gab es nur über einzelne Abschnitte oder über einzelne Theile der Monarchie. Das volle Verständnis des Werkes von Supan ist in dem orographischen Theile bedingt durch eine Summe geologischer Kenntnisse, wie sie etwa die oberen Classen einer Realschule oder eines Gymnasiums gewähren. Supan betrachtet nämlich im Geiste der modernen Geographie die Orographie auch vom Standpunkte des Geologen, ja, legt auf die Darstellung der (gegenwärtigen) geologischen Verhältnisse, der Gesteinsart, Structur etc. das Hauptgewicht bei der Charakteristik der Gebirgssysteme. Zu diesem Zwecke verwertet er insbesondere die Jahrbücher der geologischen Reichsanstalt in Wien nicht blos

ihrem Inhalt nach, sondern auch, was ihre Skizzen, Profile etc. betrifft. Die Monarchie gruppirt er bei seiner Betrachtung in vier durch die Natur selbst von einander geschiedene Theile: in die Alpenländer, in die Sudetenländer, in die Karpathenländer (das danubische Gebiet und die außerkarpathischen Ländergruppen) und in das Karstgebiet, und betrachtet jede dieser Gruppen in der Weise, dass er zuerst die physische Geographie (Oro-, Hydrographie, Klima, Vegetation und Thierwelt) vorführt und dann die Culturgeographie (die wirtschaftlichen und nationalen Verhältnisse). In einem Schlussworte beleuchtet er die politischen Theile der Monarchie und ihre Bedeutung im wirtschaftlichen Leben derselben und die Stellung der Monarchie auf dem Weltmarkte. Diese Inhaltsübersicht dürfte einen Einblick in die Anlage des Werkes gewähren. Die Art, wie jedes einzelne behandelt wird, ist folgende: Supan setzt jede Erscheinung in den ihr von der Natur gegebenen Zusammenhang mit der sie bedingenden, von ihr beeinflußten. Das Aufdecken dieser Wechselbeziehungen, nur möglich bei einer vollständigen Beherrschung des Stoffes, einer gründlichen Kenntnis aller Erscheinungen, und nur möglich dem Scharfblick eines wissenschaftlich geschulten Forschers, ist einer der Reize, der jeden denkenden Leser an das Werk Supans unwiderstehlich fesselt. Dazu kommt, dass Supan bei der Darstellung der Culturgeographie über ein reiches historisches Wissen verfügt, das ihn in den Stand setzt, gegenwärtige mit vergangenen Zuständen zu vergleichen. Es ist dieses Wissen um so höher zu stellen, als es sehr mühsam zu erlangen war. Es sind ja nur kleine Notizen gewesen, in den verschiedensten Büchern und Zeitschriften zerstreut, niedergelegt, die von ihm zum erstenmale wissenschaftlich verwertet, miteinander in Beziehung gebracht und so ins rechte Licht gestellt wurden. Man schlage nur z. B. die Capitel nach über den Bergbau in den Alpenländern oder über die wirtschaftlichen Verhältnisse Nord- und Südböhmens in der Neuzeit und im Mittelalter, und man wird staunend gewahr werden, wie unter der Leitung dieses wissenschaftlich geschulten Betrachters die paar Notizen alter Chronisten Leben und Bedeutung gewinnen. Die vergleichende Methode führte ihn auch sonst zur Aufdeckung der interessantesten Thatsachen; insbesondere gilt dies von der Art, wie z. B. Supan die Besiedelungsverhältnisse, die Vertheilung der Bevölkerung und der Ortschaften betrachtet.

Dass er dabei von einer Aufzählung der Merkwürdigkeiten der einzelnen Orte und von der Angabe der in Nachschlagewerken üblichen statistischen Daten absieht, ist selbstverständlich. Nur das hat er von diesem Material verarbeitet, was in causalem Verhältnis steht. Wir würden mit der Hervorhebung der genannten Eigenthümlichkeiten das Buch nicht vollständig charakterisirt haben, wollten wir nicht auch der Bilder gedenken, die den Text erläutern oder eine Beschreibung überflüssig machen, die vielleicht mancher auf den ersten Blick an einigen Stellen des Buches vermissen könnte. Bilder ersterer Art sind die Landkärtchen, zumeist im Maßstabe 1 : 150000, darstellend die Umgebung einer Stadt, einen Gebirgsabschnitt etc., ferner die geologischen Profile und die vom Standpunkte des Geologen aufgenommenen Skizzen. Bilder der anderen Art sind die Landschafts- und Städtebilder, die Abbildungen von Bauwerken etc., die entweder für das Werk nach Photographien eigens hergestellt worden sind (darunter befinden sich einige ganz vorzügliche) oder die dem „Kronprinzenwerke“, oder dem Stuttgarter Werke: „Wanderungen durch Steiermark und Kärnthen“, entlehnt sind. Die verschiedenen Quellen erklären die Verschiedenheit in der Darstellung und Technik der Abbildungen. Für einen Lehrer, der an einer österreichischen Schule wirkt, kann Supans Werk nach all dem Gesagten nur ein geradezu unentbehrliches Buch genannt werden. Die Mühe, die das Studium desselben kostet, wird reichlich gelohnt durch die erlangte Auffassung, durch das gewonnene Verständnis der heimatlichen Verhältnisse. Aber auch dem Lehrer im „Reiche“, besonders den Herren Verfassern der Schulgeographien und Leitfäden möge das Werk recht sehr empfohlen sein. Viele der letzteren werden dann auch ersehen, zu ihrer Leser Vortheile, wie grund- und haltlos manche ihrer aus veralteten Büchern geschöpften, Österreich-Ungarn betreffenden Angaben sind. W.

Verantwortl. Redacteur Dr. Friedrich Dittes. Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

Kurze Charakteristik der sämmtlichen Werke Beneke's

nach der Zeitfolge ihres Erscheinens.*)

Von weiland *J. G. Dressler, Seminardirector in Bautzen.*

Wie Beneke's Schriften reich sind an neuem, eigenthümlichem Inhalte, so ist auch die Forschungsmethode, die den Verfasser zu diesem Inhalte geführt hat, eine ihm eigenthümliche. Mit den herrlichsten Erfolgen ist diese Methode zwar schon seit 200 Jahren in den Naturwissenschaften angewendet worden, und hier ist sie demnach eine alte; in geistigen Dingen hat man sie vor Beneke stets vernachlässigt, wenn auch einige einen schwachen Anlauf zu ihrer Benutzung nahmen; erst Beneke hat sie consequent auf die Seele in Anwendung gebracht. Kein Philosoph konnte daher die reichen Entdeckungen in der geistigen Welt machen, die Beneke gemacht hat, und eine Charakteristik von Beneke's Werken setzt darum voraus, dass zunächst das Eigenthümliche seiner Forschungsmethode dargelegt sei.

Alles menschliche Wissen, betreffe es die Außen- oder die Innenwelt, wohnt in der menschlichen Seele; sie allein ist, wie der Träger, so auch der Erzeuger aller unserer Wissenschaft. Solange wir nun die Kräfte und Gesetze der Seele nicht erforscht haben, fehlt uns nothwendig die Einsicht in die Entstehung unseres Vorstellens und Wissens, somit aber auch die Basis für die Beurtheilung, in welchem Grade unser Vorstellen und Wissen Zuverlässigkeit besitze. Das Wesen unserer Seele wird uns aber nur kund durch sorgfältige Beobachtung, durch Erfahrung, und wir müssen also auf das achten, was in unserem Innern, in unserem Selbstbewusstsein, vorgeht.

*) Die vielseitige Wichtigkeit der Philosophie und besonders der Psychologie, sowie der Umstand, dass die Lehre Beneke's bisher nur in einem verhältnismäßig kleinen Kreise die verdiente Würdigung gefunden hat — sie hätte schweren Verirrungen auf pädagogischem Gebiete vorbeugen können! —, veranlassen uns, obige Charakteristik aufs neue zum Abdruck zu bringen, womit wir zugleich verschiedenen Wünschen und Anfragen bezüglich der Werke des genannten Forschers entsprechen möchten. Die hiermit reproducirte Arbeit Dresslers erschien zuerst 1861 bei E. S. Mittler & Sohn in Berlin. D. Red.

Wie für die Naturforscher die äußere, so bleibt für den Philosophen die innere Erfahrung die alleinige Quelle aller Gewissheit und Wahrheit. Denken kann man ja auch das, was gar nicht existirt, und was existirt, kann man anders denken, als es existirt, denn das Denken geschieht durch Begriffe, die auch auf bloße Einbildungen angewandt werden können; folglich gibt nur die wiederholte Beobachtung über die Existenz und die Beschaffenheit des von jemand Gedachten oder Behaupteten sichere Auskunft. Das von der Erfahrung abgewandte, das reine oder bloße Denken, gewöhnlich Speculiren genannt, führt unausbleiblich in die Irre, weil es die Existenz des Gedachten wol voraussetzt, aber durch nichts gewährleistet.

Freilich kann die Erfahrung nicht alles an den Gegenständen wahrnehmen, manches, und oft gerade das Wirksamste in ihnen, entzieht sich dem Blicke, und wie dies der Fall ist bei den Gegenständen der äußeren, so auch bei denen der inneren Erfahrung. Was thut man dann? Man ergänzt das Fehlende durch Voraussetzungen (Hypothesen), also durch Hinzugedachtes, sonst behielten wir in dem Wahrgenommenen nur Bruchstücke, wir gewännen kein in sich zusammenstimmendes Ganze, und das Begreifen fiele weg. Zur Hypothesenbildung ist also das Denken durchaus erforderlich, nur muss es ein Denken sein, das streng von den beobachteten Thatsachen gefordert, in keiner Beziehung willkürlich, nie von der Erfahrung abgewendet ist. Es darf folglich der Erfahrung nicht vorangehen, sondern muss ihr nachfolgen, es muss ein Denken a posteriori, darf nicht ein Denken a priori, d. h. vor der Erfahrung sein, wie eben das Denken oder Speculiren der Philosophen bisher war. Wenn z. B. Herbart annimmt, die Seele habe gar kein Vermögen, weder etwas zu empfangen noch zu produciren, so ist das eine Hypothese, die er durch Denken vor der Erfahrung gebildet hat, und es ist darum kein Wunder, dass sie gegen alle innere Erfahrung verstößt. Denn diese Erfahrung lehrt überall: wo keine Kräfte sind, da ist auch kein Geschehen, keine Entwickelung, denn aus nichts wird nichts — ein Satz, an welchem alle Naturwissenschaft festhält und festhalten muss. Folglich kann die richtige Hypothese nur so lauten: Die Seele hat Kräfte, oder genauer ausgedrückt, sie besteht aus Kräften oder Vermögen, welche für die Aufnahme äußerer Eindrücke empfänglich sind und nur mit Hilfe derselben sich weiter fortbilden (Productionen erzeugen).

Die innere Erfahrung ist nun durch Beneke eine so fruchtbare dadurch geworden, dass er die alten falschen Hypothesen verworfen und neue richtige zu dem innerlich Wahrzunehmenden gebildet hat.

Sie sind also ungewohnt, diese Hypothesen, und man hat sie bisher nicht allgemein anerkennen wollen, aber sie sind von den Thatsachen mit Nothwendigkeit gefordert, und die Thatsachen werden nur durch sie begreiflich. Man denke an die „Spuren", an die „gegenseitige Anziehung des Gleichartigen", an die „Ausgleichung der beweglichen Elemente", an die „Anbildung neuer Urvermögen" etc., lauter Hypo thesen, die von den beobachteten Thatsachen des Innern unausgesetzt bestätigt werden. Sie stehen daher eben so fest wie die Hypothesen, durch welche die Naturforscher die Bewegung der Planeten, die Erscheinungen beim Licht, bei der Luft, bei der Elektricität etc. erklären, ja sie haben eine noch viel größere Zuverlässigkeit als diese, da die innere Erfahrung viel tiefer dringt als die äußere, nicht auf bloße Erscheinungen beschränkt ist, sondern das An-sich-sein des Wahrgenommenen erfasst. Von den Außendingen fallen nämlich nur Eindrücke, die sie auf uns machen, in unser Bewusstsein, nicht sie selber, und somit nur gleichsam ihr Schatten, ja bei den sichtbaren und hörbaren Dingen, die gar nicht unmittelbar, sondern nur durch das Medium des Lichtes und der Luft auf uns einwirken, nehmen wir sogar nur den Schatten des Schattens in unser Bewusstsein auf. Nun ist aber alle Erkenntnis an das Bewusstsein gebunden; was für eine vollständige, genaue und wahre Erkenntnis von den Außendingen kann uns folglich solcher Schatten gewähren? Was wir dagegen einzelnes in unserem Innern wahrnehmen, ist das Wahrgenommene selber und ganz, sobald es ganz ins Bewusstsein gehoben wird; indem wir einen solchen Act durch einen sich darauf beziehenden Begriff („innern Sinn", auffassen oder vorstellen, kommt keine auffassende Kraft hinzu, die von dem Aufzufassenden in der Art verschieden wäre, wie solches bei der Wahrnehmung der Außendinge stets der Fall ist. Sein und Vorstellen bleibt bei der inneren Wahrnehmung eins; wir sind zugleich das, was wir vorstellen, und diese Einheit allein gibt die vollste Wahrheit, die uns Menschen zu erreichen möglich ist. Darum können wir auch nur unser Inneres in seiner Genesis deutlich verfolgen, und so wird die psychische Selbsterkenntnis zum Maßstabe für die Wahrheit und Gewissheit aller anderen Erkenntnis.

Das Gesagte mag manchem paradox vorkommen, es bleibt aber nur für den befremdlich, der in der inneren Erfahrung ganz ungeübt bleibt; er staunt, wie der Fremdling in der Astronomie ebenfalls staunt, wenn er die Astronomen sprechen hört. Durch Übung wird man in allem Meister, und wie man im Gebiete der äußeren Erfahrung

allmählich eine Sicherheit des Blickes gewonnen hat, die unseren Voreltern unglaublich schien, so ist gleiches noch mehr in der inneren Erfahrung möglich. Denn diese Erfahrung beschränkt sich ebensowenig wie die äußere auf die ungesuchte, zufällige Wahrnehmung, sondern auch ihr ist die Beobachtung (die gesuchte und mit Aufmerksamkeit verfolgte Wahrnehmung), sowie der Versuch, das Experiment möglich, da man auch an der Seele experimentiren kann. Genug: der Seelenforscher geht ebenso wie der Naturforscher zuvörderst den Weg der Induction (Aufzählung des einzelnen), d. h. er sammelt die einzelnen Thatsachen, stellt sie zur Vergleichung zusammen, verfährt also zuerst synthetisch; dann zerlegt er in Gedanken das so Gefundene, das immer aus mehr oder weniger zusammengesetzten, oft sehr verwickelten Producten besteht, in seine Factoren, und gelangt so auf analytischem Wege zu den Grundkräften und Grundgesetzen, durch welche die Seelenvorgänge bedingt sind. Die Objecte, womit es die innere Erfahrung zu thun hat, sind freilich ganz andere als die Objecte bei der äußeren Erfahrung; jene sind geistige, diese materielle Objecte, aber die Methode der Forschung ist bei jenen wie bei diesen anwendbar. Da nun diese Methode seit Baco und Galilei in den vorzugsweise so genannten Naturwissenschaften zur Anwendung gelangt ist, so hat sie den Namen: naturwissenschaftliche Forschungsmethode bekommen, und nur dieser Methode verdanken wir es, dass die ehemaligen Träumereien über die äußere Natur aufgehört haben. Wird diese Methode auf die Seele angewendet, so erhält natürlich auch die Psychologie einen naturwissenschaftlichen Charakter, während sie immer eine Wissenschaft vom Geistigen bleibt, und da die Philosophie sich ganz auf Seelenkunde stützt, weil sie es wesentlich mit der weiteren Erörterung und Bearbeitung von Seelenacten und Seelenproducten zu thun hat (kaum die sogenannte Naturphilosophie ausgenommen), so muss auch sie zu einer Naturwissenschaft vom Geistigen werden, wie sie es in Beneke's Werken bereits geworden ist.

Dies sind in Hinsicht der Forschungsmethode die Principien, von welchen Beneke ausgegangen und denen er unverbrüchlich treu geblieben ist. Schon seine frühesten Schriften hat er so klar und bestimmt abgefasst, als dies ohne die erst später von ihm ausgebildete neue und schärfere Terminologie nur irgend möglich war. Dies zeigt sich bereits in der ersten Schrift, die er herausgab:

1) „Erkenntnislehre nach dem Bewusstsein der reinen Vernunft in ihren Grundzügen dargelegt.“ Jena, bei Frommann, 1820. XVI. u. 216 S. kl. 8°.

Schon diese erste von Beneke veröffentlichte Schrift verficht den Satz: „Alles Wissen entsteht durch Wahrnehmung der Thätigkeiten unseres Geistes, und diese Thätigkeiten oder die von ihnen gebildeten Abstracta müssen aller Wissenschaft als höchste Anschauungen zum Grunde gelegt werden“ (S. 153). In Hinsicht der Bündigkeit stechen die dafür geführten Beweise freilich noch ab von der Strenge, die sich in den späteren Werken geltend macht, und das wird bei einer jugendlichen Erstlingsarbeit wol nichts Auffälliges haben; der Jüngling ist noch kein Mann. Die Speculation in bloßen Begriffen wird aber hier schon eifrig bekämpft und das Fehlerhafte in den bisherigen Systemen der Philosophen freimüthig aufgedeckt. Auch versteht Beneke unter „reiner Vernunft“ bereits etwas anderes, als was bis dahin dafür gegolten hatte. — Ähnlich müssen wir über die zweite Schrift urtheilen, die mit der genannten gleichzeitig erschien:

2) „Erfahrungsseelenlehre als Grundlage alles Wissens in ihren Hauptzügen dargestellt.“ Berlin, bei E. S. Mittler, 1820. VII u. 172 S. kl. 8°.

Schon dieser Titel besagt, dass sie kein Lehrbuch der Psychologie sein will; sie hat es nur mit dem Nachweise zu thun, dass alles Wissen auf Erfahrungsseelenlehre gebaut werden müsse, zu welchem Zwecke sie freilich mancherlei Psychologisches nicht entbehren konnte. Auch kann man noch immer psychologische Wahrheiten aus ihr lernen, obgleich dieselben nicht in der Bestimmtheit und Klarheit auftreten, wie in seinen späteren Werken. Richtig ist aber, was der Verfasser in der Vorrede sagt, dass er nämlich von den in der vorigen Schrift dargelegten Ansichten so gut als nichts aufgegeben, sondern nur, wo es so aussehe, „weniger wissenschaftlich durchgebildete Ausdrücke der gebräuchlichen Philosophie, an denen er dort noch aus Gewohnheit festgehalten, jetzt mit bestimmteren und deutlicheren vertauscht habe.“ Die Anhänger der „gebräuchlichen“ Philosophie konnten hierin freilich keine Verbesserung erblicken.

3) De veris philosophiae initiis dissertat. inaugural. scripsit atque amplissimi philosophorum ordinis auctoritate pro summis in philosophia honoribus in Universitate Berolinensi rite adipiscendis publice defendet etc. Berlin, bei Mittler, 1820. 48 S. 8°.

Hier ist sein neuer philosophischer Standpunkt noch offener dargelegt, als er bereits in den vorgenannten Schriften zutage tritt.

4) „Neue Grundlegung zur Metaphysik, als Programm zu seinen Vorlesungen über Logik und Metaphysik dem Druck übergeben.“ Berlin und Posen, bei Ernst Siegfried Mittler, 1822. 33 S. 8⁰.

Diese Blätter sollen den Beweis führen, dass auch die philosophischen Wissenschaften den mathematischen an Klarheit, Bestimmtheit und Bündigkeit nicht nachzustehen brauchen, und die Darstellung bewegt sich daher durch und durch in der mathematisch strengen Ableitung ihrer Sätze von einander. Ausdrücklich aber bemerkt der Verfasser in der Vorrede, dass er „diese mathematisch strenge Methode in seinen Vorlesungen mit einer weniger steifen vertausche, da sie für den Fortschritt des Denkens ohne Bedeutung sei“. Seine metaphysischen Ansichten treten hier bereits schärfer, als in den vorigen Schriften, in ihrer Eigenthümlichkeit hervor.

5) „Grundlegung zur Physik der Sitten, ein Gegenstück zu Kants Grundlegung zur Metaphysik der Sitten, mit einem Anhange über das Wesen und die Erkenntnisgrenzen der Vernunft.“ Berlin und Posen, bei E. S. Mittler, 1822. XVI u. 354 S. 8⁰. (Ausgegeben bereits zu Ende 1821.)

Diese Schrift zog Beneke (Februar 1822) das Verbot seiner Vorlesungen zu. Theils mochte schon der Titel („Physik der Sitten“) anstößig befunden werden, obgleich er nur bedeutet, was Physik überall bedeutet: Naturlehre, hier also eine geistige, und von einer solchen hatten auch schon andere geredet; theils und vorzüglich witterte Hegel aus dieser Schrift einen gefährlichen Nebenbuhler in Beneke, denn auf Hegels Betrieb vornehmlich ist jenes Verbot erfolgt. Das Buch enthält die erste der in der „Erfahrungsseelenlehre als Grundlage alles Wissens“ versprochenen ausführlicheren Darstellungen der philosophischen Wissenschaften, und zwar in Briefform. Freilich kommen in demselben sehr ungewohnte Wahrheiten vor, und manche neue Ausdrücke, wie Lustraum, Strebungsraum, gaben, obgleich sie genügend erklärt sind, doch seinen Gegnern eine willkommene Handhabe zu den ganz ungegründeten Vorwürfen des Materialismus und Epikureismus. Zwei Recensionen, die in gelehrten Zeitschriften erschienen, fanden nichts Gefährliches in dieser Schrift; aber was die eine an derselben lobte, tadelte die andere — ein merkwürdiges Zeugnis von der Uneinigkeit der philosophischen Systeme. Am meisten Anstoß nahmen die Gegner an dem Nachweise, dass die Freiheit des Willens keine absolute sei, indem sie daraus folgerten, dass es keine Zurechnung geben könne, und was dergleichen Verdrehungen mehr waren.

Auf sechs Vorstellungen, die Beneke an die Behörden (die letzte an den König) gerichtet hatte, um den Grund zu dem Verbote seiner Vorlesungen zu erfahren, blieb jede Antwort aus, und dasselbe Schicksal hatte auch eine von der Universität in dieser Beziehung eingereichte Vorstellung. Wer sähe nicht aus diesem Vorgange, dass der philosophische Dogmatismus eben so verfolgungssüchtig macht wie der religiöse? Indes mochten die Gegner, wie ihr Schweigen beweist, wol etwas zur Besinnung gekommen sein, und beschämt mussten sie dastehen, als Beneke die:

6) „Schutzschrift für meine Grundlegung zur Physik der Sitten.“ Leipzig, bei Reclam, 1823. 56 S. 8°.

herausgegeben; denn diese kleine Schrift ist ein Muster von Klarheit, Bündigkeit und Ruhe und macht alle Vorwürfe der Widersacher widerlegend zu schanden. In ihr treten seine neuen Principien der Moral in großer Schärfe und Präcision hervor.

In der Zeit, wo Beneke vergeblich auf die Aufhebung der über ihn verhängten Maßregel wartete, förderte er eine neue, sehr wichtige Schrift zu Tage:

7) „Beiträge zu einer rein seelenwissenschaftlichen Bearbeitung der Seelenkrankheitskunde, als Vorarbeiten für eine künftige strengwissenschaftliche Naturlehre derselben.“ Leipzig, bei Reclam, 1824. LVIII u. 530 S. 8°.

Es kann auffällig erscheinen, dass Beneke sich jetzt an die scheinbar dunkelste Region der Seelenvorgänge wagte, da er ja als Forscher auf dem Gebiete des gesunden Seelenlebens so großen Missverständnissen begegnet war. Allein es beweist diese Kühnheit nur, wie sehr er mit sich über die Gesetze der Seelenentwickelung bereits im reinen war, und er vermochte schon jetzt nachzuweisen, dass die Krankheiten der Seele nach denselben Grundgesetzen erfolgen, von welchen die gesunde Seele beherrscht wird, nur dass sie dort infolge unnatürlicher Anregung von außen her anders zusammenwirken. Dabei fasst er auch das leibliche Leben als ein untergeordnet seelisches auf (m. s. hierüber § 43—52 der „Psychologie als Naturwissenschaft“), weshalb sich diese Schrift als eine reinseelenwissenschaftliche Bearbeitung der Seelenkrankheitskunde ankündigt; und wenn es hierdurch den Anschein gewinnt, als sei der Verfasser Idealist, so verdient er doch diesen ihm gemachten Vorwurf ebensowenig als den, dass er Materialist sei (näheres hierüber weiter unten). In der „Psychologie als Naturwissenschaft“ genügte es, die Seelenkrankheiten in einem bloßen „Anhange“ zu erörtern, da bereits

jene Schrift alles Nähere ausführlich und gelungen gegeben hatte, so dass blos darauf zu verweisen blieb. Die Terminologie in derselben nähert sich der späteren schon sehr, ist aber doch theilweise noch nicht so scharf ausgeprägt, als gerade hier zu wünschen wäre. — Sehr interessant ist die Abhandlung, welche der Schrift vorgedruckt ist: „Soll die Psychologie metaphysisch oder physisch“ (d. h. naturwissenschaftlich) „begründet werden? Ein Sendschreiben an den Herrn Professor Herbart zu Königsberg.“ Man sieht hier klar, in welchen Punkten beide Psychologen übereinstimmen, in welchen sie von einander abweichen, ein Verhältnis, das aber noch bestimmter in der Schrift: „Die neue Psychologie“ (S. 76—121) zur Sprache kommt. Es sei hierüber nur bemerkt, dass Herbart eben so wie Beneke die althergebrachten Hypothesen: es gebe einen angeborenen besonderen Verstand, ein angeborenes besonderes Gedächtnis etc. — kurz die abstracten Seelenvermögen verwirft, sonst aber nur einige terminologische Ausdrücke mit ihm gemein hat, denen ein anderer Sinn als bei Beneke zum Grunde gelegt ist. Obgleich nämlich auch Herbart auf Erfahrung bauen will, und sogar den Versuch macht, Mathematik auf die Seelenvorgänge anzuwenden, so hält er doch die Erfahrungsbegriffe für solche, die erst einer Correctur durch speculative Bearbeitung bedürften, und somit baut er auf eine entstellte Erfahrung, er lässt die Thatsachen der inneren Erfahrung nicht rein zum Worte kommen. Dass die Rechnungen, die er auf die Seelenthätigkeiten anwendet, in der Luft schweben, braucht kaum versichert zu werden, wie denn der große Mathematiker Gauß mit Recht sagte: „Die psychischen Erscheinungen haben sicher eine mathematische Grundlage, aber die Einsicht in dieselbe hat nur Gott.“ Die Begriffsspeculation herrscht überall bei Herbart vor, und bei dieser Forschungsmethode trifft man das wirkliche Sein nur zufällig, in den meisten Fällen gar nicht.

Da Beneke die Berliner Universität verschlossen blieb, so ging er im Jahre 1824 als Privatdocent an die Universität zu Göttingen. Hier gewann seine psychologische Theorie vollständige Reife und zugleich eine mehr systematische Form. Dies bezeugen die drei Schriften:

8) „Skizzen zur Naturlehre der Gefühle, in Verbindung mit einer erläuternden Abhandlung über die Bewusstwerdung der Seelenthätigkeiten.“ Göttingen, bei Vandenhoeck Ruprecht, 1825. XVIII und 492 S. 8⁰.

9) Das Verhältnis von Seele und Leib. Philosophen und Ärzten zu wolwollender und ernster Erwägung übergeben.“ In demselben Verlage, 1826. XXXII u. 301 S. 8⁰.

10) „Über die Vermögen der menschlichen Seele und deren allmähliche Ausbildung.“ In dem nämlichen Verlage, 1827. XXXVIII u. 698 S. 8⁰.

Die erste und dritte dieser Schriften führen auch den Nebentitel: „Psychologische Skizzen, erster und zweiter Band.“ Sie bieten aber nicht blos Umrisse zur Seelenwissenschaft dar, sondern diese ist in ihnen ausführlich dargestellt, und man findet hier einen Reichthum der feinsten psychologischen Beobachtungen, wie sie nur ein Beneke liefern konnte. Keine Nation kann diesen Schriften etwas Ähnliches an die Seite stellen, und man sagt nicht zu viel, wenn man behauptet, es liege in ihnen eine ganz neue Weltentdeckung (die Entdeckung der Innenwelt) vor. Was die Gefühle eigentlich sind, worin sie sich von anderen Geistesthätigkeiten unterscheiden, hat man vor Beneke nie bestimmt sagen können; wie ferner das Bewusstsein entsteht, wechselt und sich immer höher ausbildet, ist ebenfalls durch ihn erst naturgemäß nachgewiesen worden, und mit diesen Seelenthatsachen hat es die erste dieser Schriften zu thun. — Die Erkenntnis des Verhältnisses zwischen Seele und Leib setzt eine richtige Einsicht in das Verhältnis zwischen Vorstellen und Sein voraus, denn die letztere Einsicht ist der Schlüssel zu jener, und Beneke hat beide Verhältnisse klar ins Licht gestellt in der zweiten der genannten Schriften.*) —

---

*) Hier dürfte der geeignete Platz sein, über dieses schwierige Thema Folgendes beizubringen:

Wie es nicht wahr ist, dass die Erde still stehe, so ist es auch nicht wahr, dass der Leib an sich todte Materie sei; was wir Materie nennen, ist in seinem An-sich-sein ebenfalls (in verschiedenen Abstufungen) lebende Kraft, und zwar durch und durch; es enthält nicht blos Kraft, und nur aus diesem Grunde kann der Leib mit der Seele so zusammen bestehen, dass beide Existenzen sich gegenseitig durchdringen. Dass uns die äußeren Sinne über dieses Verhältnis keinen richtigen Aufschluss geben, darf uns nicht befremden. Denn bei jeder Wahrnehmung durch die äußeren Sinne sind zwei verschiedene Factoren im Spiele: der äußere Eindruck und die auffassende psychische Sinnenkraft. Indem jener sich dieser ein- und unterordnet und somit zu etwas Psychischem wird, kann er nur so erkannt werden, wie die auffassende Kraft es bedingt. Da nun jeder Sinn aus anderen Kräften besteht, so ist es zugleich natürlich, dass uns jeder von einem und demselben Gegenstande der Außenwelt einen anderen Bericht gibt. Der Apfel z. B. wird durch den Gesichtssinn als etwas räumlich Ausgedehntes und Farbiges aufgefasst, durch den Tastsinn nur als räumlich, zugleich aber fasst er den Apfel als etwas Hartes oder Weiches auf, das ihm der Gesichtssinn nicht ansieht. Essen wir den Apfel, so schmeckt er nicht räumlich dick, breit etc., sondern süß, sauer etc., und dem Geruchsinn stellen sich von ihm Düfte dar, die ebenfalls nicht den Eindruck räumlicher Ausdehnung machen denn nie riecht etwas tief, hoch, dick, dünn etc. Gleiches zeigt sich, wenn ein fallender Apfel auf den Gehörsinn wirkt. Wie und

Was endlich außer und neben den Gefühlen, die so sehr wechseln, Bleibendes in der Seele ist, das stellt die dritte jener Schriften in

was ist nun der Apfel seinem wahren inneren Wesen nach? Offenbar haben wir ihn nur auffassen können, wie er vermöge der Einrichtung unserer Sinne uns erscheinen musste. Hätten wir andere Sinnenvermögen, so würde dieses Erscheinen ein ganz anderes sein. So viel kommt also auf die Beschaffenheit der Sinne an. Ganz anders bei dem, was wir rein innerlich durch das Selbstbewusstsein auffassen (vorstellen). Hier ist alles rein psychisch; es tritt zu dem, was aufgefasst werden soll, kein Sinn hinzu, der nicht aus denselben Kräften bestünde, wie das Aufzufassende. Letzteres kann daher keine Alterirung erleiden, es wird aufgefasst, wie es an sich ist, und so weit daher unser Bewusstsein reicht, so weit reichen auch diese Auffassungen, die wir als vollkommenste, als absolut wahre zu bezeichnen haben. So lange nun Leib und Seele zusammen bestehen, kann unter Umständen auch das Leibliche mit dem Psychischen gleichzeitig bewusst werden, wie solches namentlich bei starker Erregung geschieht, wo die leiblichen Unlust- und Schmerzempfindungen, in anderen Fällen auch Lustempfindungen entstehen. In solchen Empfindungen kündigt sich das Leibliche stets nur als Kraft, gleich dem raumlosen Psychischen, an; die räumliche Ausdehnung denken wir nur unwillkürlich hinzu durch die Begriffe, die aus den Wahrnehmungen des Gesichts- und Tastsinnes abstrahirt sind, und auch dieses nur dann, wenn wir das Leibliche, das uns durch seine Empfindung jetzt bewusst wird, früher wirklich durch diese Sinne wahrgenommen hatten. Wo daher Leibliches jemand nie schmerzhaft bewusst wurde, kann er sich nicht die mindeste Vorstellung von der räumlichen Gestalt desselben machen, da diese erst dem Auge oder dem Tastsinne bestimmt entgegentreten würde. In den leiblichen Lust- oder Schmerzempfindungen selber kündigt sich unmittelbar eben nichts an, was sie als in sich selbst dick, dünn, hoch, tief etc. charakterisirte; auch wo wir den Körpertheil, der uns schmerzt etc., als mehr oder weniger groß, klein, dick etc. auffassen, sobald wir ihn sehen oder betasten. In sich selbst bleiben die Körperempfindungen, also das Bewusstsein des Materiellen, nur dynamisch verschieden, enthalten nichts von räumlicher Ausdehnung, die blos in den Auffassungen des Gesichts- und Tastsinnes liegt, und sonach schließt sich das im Selbstbewusstsein aufgefasste Leibliche mit dem Psychischen zu einer Reihe zusammen, die auf beiden Seiten Raumloses zeigt. Das scheinbar Unbegreifliche bei der Wechselwirkung zwischen Seele und Leib verschwindet mithin für denjenigen, der diese An-sich-Erkenntnis erfasst hat; denn Kraft muss auf Kraft wirken können, so verschieden von einander sie übrigens in Bezug auf Freiheit, Energie, Dauerhaftigkeit, Ausbildungsfähigkeit etc. sein mögen. Auch leuchtet ein, dass diese beiderseitigen Kräfte zusammenhalten können ohne ein besonderes verknüpfendes Band; eine Kraft verbindet sich mit der anderen schon durch ihr gegenseitiges Verwandtschaftsverhältnis, in ähnlicher Art, wie die verschiedenen Seelenkräfte unter sich zusammenhalten.

Was fände sich nun in dieser Darstellung, das Beneke zu einem Idealisten oder Materialisten machte? Leib und Seele bleiben völlig in ihrer Verschiedenheit nebeneinander bestehen, und nur das wird verlangt, dass man die Materie richtiger, nämlich als Kraft, vorzustellen habe, wie Solches bereits Leibnitz erkannt hatte. Diese Forderung ist aber nicht auffälliger als die, man habe die scheinbare tägliche Bewegung der Sonne als ein Stillstehen zu denken. Die leiblichen Kräfte sind ungeistige, die Seelenkräfte dagegen geistige; jene kann man als solche ansehen, die

erschöpfender Vollständigkeit dar. Dem Anfänger ist zu rathen, diesen Theil der „Skizzen" zuerst zu studiren, denn er ist fasslicher als jener, eben weil die Sachen constanter und deshalb anschaulicher sind. Namentlich markig und instructiv sind die gewichtigen Vorreden in allen drei Schriften, und es mag auf sie recht dringend besonders aufmerksam gemacht sein. Es bilden diese Werke, wie den Commentar für alles Einzelne in der theoretischen Psychologie, so auch das Repertorium dazu, auf sie konnte und musste Beneke in seinen späteren Schriften verweisen. Dass die Terminologie in diesen Schriften zu voller Schärfe gebracht und bleibend festgestellt sei, wollen wir noch ausdrücklich bemerken; und wenn man behauptet hat, das seien nur unnöthige neue Ausdrücke für alte, längst bekannte Dinge, so sprach man, wie der Blinde von der Farbe. Was thun die Naturforscher, wenn sie Neues entdeckt haben, wozu kein bisheriges Wort der Sprache passt? Niemand sagt, sie thäten besser, neuen Wein in alte Schläuche zu fassen. —

Nachdem Beneke zu Ostern 1827 wieder die Erlaubnis zu Vorlesungen an der Berliner Universität erhalten hatte und dahin zurückgekehrt war, ging er an die Ausarbeitung der

11) „Grundsätze der Civil- und Criminal-Gesetzgebung aus den Handschriften des englischen Rechtsgelehrten Jeremias Bentham, herausgegeben von Etienne Dumont, Mitglied des repräsentativen Rathes von Genf. Nach der zweiten, verbesserten und vermehrten Auflage bearbeitet und mit Anmerkungen von Dr. F. E. Beneke." Berlin, bei C. Fr. Amelang, 1830. Erster Band, XXXII u. 416 S. 8°. Zweiter Band, XXXVIII u. 314 S. 8°.

Die höchst lehrreichen Vorreden und Anmerkungen, die Beneke zu dieser von ihm gelieferten Übersetzung gegeben hat, verleihen dem Buche, das schon an sich Beachtung verdient, einen erhöhten Wert. Dass ein englischer Schriftsteller mit Beneke, ohne dass beide von einander wussten, in so vielen Punkten übereinstimmend über Rechtsverhältnisse philosophiren konnte, liefert den Beweis, dass die gewissenhafte Beachtung der Natur immer zu denselben Ergebnissen führt. Indem Beneke diese Übereinstimmung freudig hervorhebt, unter-

---

eine untergeordnete Seele ausmachen, niemals aber als Geist. Da nun Beneke klar nachgewiesen hat, dass schon die Sinnenthätigkeiten (nicht die Sinnenorgane!) Thätigkeiten der durch und durch geistigen Seele sind, so mag man sein System, das alles aus den Sinnenvermögen und deren Entwickelung ableitet, immerhin ein sensualistisches nennen, aber dieser Sensualismus ist kein Materialismus.

lässt er jedoch nicht, dasjenige, was Bentham einseitig oder fehlerhaft aufgefasst hat, zu verbessern, und durch die Gegensätze, die so neben einander treten, fällt auf die juridischen Objecte, um welche sich's hier handelt, ein um so helleres Licht. Näheres hierüber weiter unten.

Zu Anfange des Jahres 1832 ließ Beneke drucken:

12) „Kant und die philosophische Aufgabe unserer Zeit. Eine Jubeldenkschrift auf die Kritik der reinen Vernunft.“ Berlin, bei E. S. Mittler. 104 S. 8°.

Hier wird nach einer Einleitung die wichtige Frage beantwortet: „Was beabsichtigte Kant und wodurch ist das Misslingen seines großen Unternehmens von seiner Seite begründet?“ Sodann folgt eine „Darlegung des Charakters der späteren deutschen Philosophie und der Ursachen, welche denselben bestimmt haben,“ und zuletzt wird über die „Aussichten für die Zukunft“ gesprochen. Beneke hat keine Kritik der reinen Vernunft geschrieben, weil sich das, was (in Kant's Sinne genommen) gar nicht existirt, unmöglich kritisiren lässt, aber seine Kritik hat an die Stelle der erträumten Seelenvermögen die wahren gesetzt.

Einige Wochen später (Beneke war jetzt zum außerordentlichen Professor der Philosophie ernannt worden) kam in demselben Verlage heraus:

13) „Lehrbuch der Logik als Kunstlehre des Denkens.“ 1832. XXVIII u. 196 S. 8°.

Hier erscheint die Denklehre, die seit Aristoteles sich wesentlich um die höchst künstliche Schlusstheorie gedreht hatte, in einer vielfach neuen und praktisch fruchtbareren Gestalt, eine Folge der neuen Psychologie, auf welche diese Bearbeitung gebaut ist. Die ausführliche Vorrede gibt über die einzelnen Verbesserungen und deren Nothwendigkeit vollständige Auskunft. Namentlich die Schlusslehre ist eine ganz neue geworden und sticht durch ihre Einfachheit von der erkünstelten Aristotelischen höchst vortheilhaft ab. Was das Verständnis dieser Schrift für den Anfänger erschwert, ist ihr Charakter als „Lehrbuch“, der ihr nicht erlaubt, ins Specielle einzugehen, und der sie nöthigt, die Veranschaulichung durch Beispiele der Lehrstunde selbst zu überlassen. Mehr hierher Gehöriges weiter unten. Hier wollen wir in Betreff der neuen Schlusstheorie nur noch bemerken, dass die beiden Engländer William Hamilton und de Morgan, welche im Jahre 1847 über die Frage, wer von ihnen beiden der eigentliche Urheber dieser ganz neuen Theorie sei, einen wissenschaftlichen Streit führten, beide kein Recht dazu gehabt haben dürften.

Denn Beneke hatte, wie das eben erwähnte Lehrbuch beweist, diese Theorie bereits 1832 aufgestellt, hatte sie später in einer lateinischen Dissertation, auf die wir zu sprechen kommen, weiter ausgeführt und dann in seinem „System der Logik“ (s. unten) vollständig dargelegt. Dieses „System der Logik“ hatte er 1843 Hamilton, mit dem er in Briefwechsel gekommen war, zugeschickt, und so möchte wol die Priorität der Auffindung jener Theorie auf Seiten Beneke's sein. So-lange also nicht das Gegentheil bewiesen wird, wird man kaum der Annahme entgehen können, dass Hamilton, der sich die Priorität vor de Morgan zuschrieb (letzterer sollte die neue Theorie von Hamiltons Zuhörern oder auch aus Andeutungen in Hamiltons Briefen kennen gelernt haben), nur von Beneke entlehnt hatte, was er für das Seinige ausgab. Allerdings können zwei ganz unabhängig von einander dieselbe Entdeckung machen, und ein Engländer kann so gut wie ein Deutscher finden, was allen den Unzähligen, die sich seit Aristoteles mit der Schlußtheorie beschäftigt hatten, entgangen war. Man kann es aber unter den bewandten Umständen Beneke nicht verdenken, dass er hier, wie er gegen Dressler äußerte, ein Plagiat vermuthete, zumal da Hamilton es sorgfältig vermied, auf Beneke's briefliche Anfragen wegen dieses Zusammentreffens einzugehen.

14) Das „Lehrbuch der Psychologie als Naturwissenschaft“ erschien zum erstenmale, Berlin, bei Mittler & Sohn, 1833, dann in zweiter, vermehrter und verbesserter Auflage 1845.

Da wir auf dasselbe weiter unten bei der zugehörigen Schrift: „Die neue Psychologie etc.“ — zurückkommen, so gehen wir jetzt über zu der Schrift:

15) „Die Philosophie in ihrem Verhältnisse zur Erfahrung, zur Speculation und zum Leben dargestellt.“ Berlin, bei Mittler & Sohn, 1833. XVII u. 130 S. 8°.

Wer möchte über dieses wichtige Thema nicht gern einen Mann vernehmen, dem Mäßigung und Klarheit in so hohem Maße eigen war? Man findet hier die gediegensten Wahrheiten aufgestellt, die freilich noch heute von den Anhängern der Speculation nicht anerkannt werden; denn dass die Verkehrtheiten, die hier freimüthig, aber mit Ruhe und ohne persönliche Angriffe aufgedeckt sind, den Namen Philosophie nicht verdienen, kann nur denen einleuchten, die sich den Lehren der Erfahrung nicht verschlossen haben. Die Schrift hatte aber den Zweck, eine medicina mentis für viele zu sein, denn sie trat hervor in einer Zeit, wo in Berlin alles dem Hegelthum nachlief, und

welcher Muth dazu gehörte, unter solchen Verhältnissen die Wahrheit unumwunden zu sagen, das lässt sich denken.

Wir kommen nun zu der höchst wichtigen Schrift:

16) „Erziehungs- und Unterrichtslehre.“ Zwei Bände, in demselben Verlage, 1835 und 1836. Zweite vermehrte und verbesserte Auflage, 1842. Erster Band: Erziehungslehre, XXIV u. 622 S. 8°. Zweiter Band: Unterrichtslehre, XX u. 744 S. 8°.

Hier ist das, was Beneke's Vorgänger auf dem Felde der Pädagogik theilweise Gutes geleistet hatten und was von ihm rückhaltslos anerkannt wird, bei weitem übertroffen, weil die wahren psychologischen Grundlagen, auf welche hier gebaut ist, früher fehlten, jetzt aber entdeckt waren. Die Natur gehorcht dem Menschen überall, soweit sie seinen Kräften nicht absolut überlegen ist, aber sie gehorcht nur dann, wenn wir vorher auf sie gehorcht, ihre Gesetze ihr getreulich abgehorcht haben und dann das Walten derselben weise benutzen. Nur so gewinnen wir Sicherheit des Gelingens für unsere Bestrebungen. Herrschten in der geistigen Natur nicht eben so feste Gesetze, wie in der materiellen, wie könnte da ein gesundes, ungestörtes Wachsthum des Seelenlebens je vorkommen? An einen Mechanismus ist aber dabei nicht im entferntesten zu denken, denn bei aller Gebundenheit an Gesetze haben die Seelenkräfte als lebende (§ 293) eine Selbstthätigkeit, die sich durch keine äußeren Einflüsse völlig hemmen und unterdrücken lässt. Das Meisterstück der Pädagogik besteht folglich darin, diese Selbstthätigkeit so zu leiten, wie es dem Ziele entspricht, zu welchem die Kräfte bei ungestörter Entwickelung hinstreben. Dieses Ziel ist Erhebung aus dem Niederen zum Höheren und Edleren, aus dem anfangs blos Sinnlichen zum rein Geistigen und sittlich Vollkommenen, ist ein von Gott dem Menschen gestelltes Ziel, an welchem sich kein Erzieher ungestraft versündigt. Wie also die Diätetik als leibliche Erziehung sich an die Gesetze des Leibes binden muss, weil sie sonst die leiblichen Kräfte unfehlbar ruinirt; wie sie dagegen durch richtiges Eingreifen in dieselben den Körper ganz anders erstarken und gedeihen macht, als wenn er sich selbst überlassen wäre, so verhält es sich auch mit der Thätigkeit des Seelenbildners. Zwar nicht wir bringen Leben und Entwickelung in die Seele, wie wir kein Leben und keine Entwickelung in den Körper bringen können, wo beides nicht schon da ist; die Seele lebt entschieden in sich selber und entwickelt sich selber, aber es macht einen großen Unterschied, ob wir, als bereits Entwickelte, unterstützend zu diesem sich entwickelnden

Leben hinzutreten, oder ob wir dies gar nicht oder so thun, dass die Entwickelung eine verkehrte Richtung nimmt. Alle Regeln der Erziehung und des Unterrichtes müssen demnach aus der Natur der Seele geschöpft sein, und hierin eben übertrifft das Erziehungswerk von Beneke alles, was man vor ihm hatte. Merkwürdig ist aber, dass die rationellen Pädagogen, namentlich seit Pestalozzi, im wesentlichen ganz in der Richtung gegangen sind, die Beneke einschlägt, nur mehr instinctartig und nach einem dunkeln praktischen Takte, während Beneke das Unklare überall auf bestimmt Erkanntes zurückführt und das Falsche, dem man noch anhing, ausscheidet. Jene Pädagogen sind also wieder ein Beweis, dass die Achtsamkeit auf die Natur überall zum Rechten hinleitet, bis es gründlich aufgefunden wird. Dass der zweite Theil dieser Schrift, die Unterrichtslehre, den Schulmännern theils ganz neue, theils neu geebnete Bahnen hinsichtlich der Lehrmethode eröffnet, wollen wir ausdrücklich zu bemerken nicht unter lassen.

Auch das Beste muss in der Welt, wie sie nun einmal ist, bei seinem ersten Hervortreten eine Zeitlang Verfolgung erleiden, darum konnte Beneke's Erziehungs- und Unterrichtslehre hiervon keine Ausnahme machen. Infolge der Angriffe, welche sie bald erfuhr, gab Beneke heraus:

17) „Erläuterungen über die Natur und Bedeutung meiner psychologischen Grundhypothesen.“ Berlin, bei Öhmigke, 1836. 30 S. 8°.

Man kann über das Wesen der Hypothesen nichts Schöneres und Klareres lesen, als hier gegeben ist. Wer sich in das, was das „Lehrbuch der Psychologie“ sagt, nicht finden kann, lese ja vor allem diese kleine Schrift, die eine Menge bezüglicher Vorurtheile zerstreut und den ganzen Geist der neuen Psychologie auf das anschaulichste abspiegelt.

Sehr instructiv ist auch die folgende Schrift:

18) Unsere Universitäten und was ihnen noththut. In Briefen an den Herrn Dr. Diesterweg, als Beitrag zur „Lebensfrage der Civilisation“. Berlin, bei Mittler & Sohn, 1836. 102 S. 8°.

Veranlasst ist sie durch Diesterweg's kleine Schrift: „Die Lebensfrage der Civilisation“ (Fortsetzung). „Oder über das Verderben auf den deutschen Universitäten. Dritter Beitrag zur Lösung der Aufgabe dieser Zeit.“ (Essen, bei Bädeker, 1836.) Indem Beneke die von Diesterweg gegen die Universitäten erhobenen Anklagen theils aner-

kennt, theils zurückweist, wendet er sich vornehmlich zu der Lehrmethode auf Universitäten, welche Diesterweg hauptsächlich reformirt wissen will, zeigt den vielfachen Unterschied, der zwischen dieser und den Methoden auf niederen Schulen besteht und bestehen muss, und bespricht insonderheit die Frage: wie weit die erotematische, überhaupt die entwickelnde Lehrmethode neben der akroamatischen und positiv gebenden beim akademischen Unterrichte am Platze sei. Ebenso kommt über den Wert der Prüfungen, das rechte Verfahren bei denselben, wie über vieles das Universitätsleben sonst noch Betreffende nicht wenig Beachtenswertes vor. Schon in seiner Unterrichtslehre hatte sich Beneke als Meister in Sachen der Didaktik und Methodik bewährt, und diese Meisterschaft finden wir hier wieder. Auch über den Gymnasialunterricht gibt diese Schrift mancherlei beherzigenswerte Winke.

Die verdienstvollste Arbeit Beneke's nächst den psychologischen Skizzen ist unleugbar das auf vier Bände berechnete Werk:

19) „Grundlinien des natürlichen Systems der praktischen Philosophie," von welchem leider der vierte Band infolge von Beneke's Tod ausgeblieben ist. Die ersten zwei Bände sind der Sittenlehre gewidmet, und führen den besonderen Titel: „Grundlinien der Sittenlehre. Ein Versuch eines natürlichen Systemes derselben." Berlin, bei Mittler & Sohn, 1837 u. 1840. Erster Band: „Allgemeine Sittenlehre." XXII u. 599 S. 8⁰. Zweiter Band: „Specielle Sittenlehre." XXIV u. 561 S. 8⁰. Der dritte Band hat es mit der Rechtslehre zu thun und betitelt sich speciell: „Grundlinien des Naturrechtes, der Politik und des philosophischen Criminalrechtes. Ein Versuch eines natürlichen Systemes dieser Wissenschaften." In demselben Verlage, 1838. Erster Band: „Allgemeine Begründung." XX u. 400 S. 8⁰.

Beneke selbst erklärte die Sittenlehre für sein gelungenstes, ihn am meisten befriedigendes Werk, und wer es kennt, wird ihm gern hierin beistimmen. Der Reichthum desselben ist außerordentlich, aber noch lobenswerter die Gründlichkeit und Tiefe, bis zu welcher es bei den schwierigsten Fragen vordringt. Jahrtausende ist das Wesen der Sittlichkeit ein Tummelplatz für die mannigfaltigsten, einander oft direct widersprechenden Ansichten gewesen, und wer es unternimmt, in dieses Chaos Ordnung und Licht zu bringen, hat in der That eine Herkulesarbeit vor sich. Der bescheidene Titel: „Grundlinien" — lässt den hier vorliegenden Schatz kaum ahnen; man sehe aber,

was das „Lehrbuch der Psychologie“ in den §§ 255—279 vom Sittlichen in Umrissen gibt, und man wird sich sagen können, um welche wichtige Puncte sich's in dieser Moralphilosophie handelt. Namentlich die Natur der sittlichen Freiheit ist ins hellste Licht gesetzt, und es wird nie gelingen, diese Beweisführung umzustoßen, so sehr man auch an ihr rütteln möchte. Eben so ist das Wesen der Zurechnung, der Pflicht, des Gewissens, der verschiedenen Arten des von der sittlichen Norm Abweichenden etc. genau bestimmt und vor allem das Wesen und die Quelle dieser Norm nachgewiesen. Der zweite Band bespricht dann die einzelnen Neigungen vollständig und führt sie auf ihre wahren Entstehungsursachen zurück. Weder in der deutschen, noch in der ausländischen Literatur gibt es eine Schrift, die das Wesen der Sittlichkeit in solchem naturwahren Lichte aufzeigte. — Dass auch die Rechtslehre eine neu begründete ist, braucht wol kaum versichert zu werden. Man hat sie öfter für einen Nachhall von Bentham's Grundsätzen ausgeben wollen, weil diese von Beneke früher (s. Nr. 11) bearbeitet worden waren. Diese Meinung beweist aber nur, wie wenig man Beneke's Grundsätze mit denen Benthams verglichen hat. In den Resultaten treffen beide Forscher öfter zusammen, aber in der Begründung gehen sie nicht selten weit auseinander, was schon darum nicht anders zu erwarten ist, weil Bentham ein Psycholog wie Beneke bei weitem nicht war. Die Schrift geht daher einen von Bentham völlig unabhängigen Gang, wie nicht allein die treffliche Vorrede versichert, sondern noch mehr die Ausführung selber darthut. Die Vorreden in allen drei Bänden dieser praktischen Philosophie sind überhaupt sehr gewichtvoll. Dass der zweite Band dieser Rechtslehre nicht hat erscheinen können, bleibt sehr zu beklagen, denn das Speciellere in Sachen das Rechtes würde uns noch manchen lehrreichen Aufschluss gebracht haben.

Es folgt jetzt die Dissertation:

20) Syllogismorum analyticorum origines et ordinem naturalem demonstravit Fridericus Eduardus Beneke etc. Berlin, bei Mittler, 1839. 19 S. 4°.

Diese in classischem Latein geschriebene Abhandlung gibt die bereits oben unter Nr. 13 erwähnte neue Schlusstheorie in mehr ausgeführter Darlegung. Beneke ist kein Freund der lateinischen Sprache, inwiefern sie zu wissenschaftlichen Erörterungen dienen soll; die Muttersprache gilt ihm mit Recht für weit zweckmäßiger hierzu, und er bequemte sich daher nur einem akademischen Gebrauche, als er zum Antritt eines akademischen Amtes (am 24. Juli 1839) diese

Dissertation schrieb. Dass er das lateinische Idiom, wenn dafür noch ein Beweis erforderlich gewesen wäre, vollkommen in der Gewalt hatte, tritt hier ebenso deutlich zu Tage wie bereits in der unter Nr. 3 genannten Dissertation.

Eins der vollendetsten Werke Beneke's ist:

21) „System der Metaphysik und Religionsphilosophie aus den natürlichen Grundverhältnissen des menschlichen Geistes abgeleitet“. Berlin, bei Ferdinand Dümmler, 1840. XVI u. 600 S. 8°.

Das Verhältnis zwischen Vorstellen und Sein, bekanntlich das Hauptthema aller Metaphysik, ist hier aufs lichtvollste erörtert, und das darüber Festgestellte gegen die abweichenden Ansichten Kants, Fichte's, Berkeley's, Hume's und anderer vertheidigt. Ebenso sind über Substanz und Accidenz, über Raum und Zeit, über das Causalverhältnis, über das Verhältnis von Seele und Leib etc. die gründlichsten Untersuchungen angestellt, und wo die Schranken unseres Geistes ein tieferes Eindringen unmöglich machen, ist das offen anerkannt und jeder Versuch, diese Schranken durch Phantasien überspringen zu wollen, vermieden. Daher ist auch über Gott und Unsterblichkeit — zwei aller Erfahrung entzogene Objecte — mit großer Besonnenheit philosophirt, wobei die Erfahrungsseelenkunde, welche zum Leitstern genommen ist, den Verfasser in den Stand gesetzt hat, den Glauben an die Unsterblichkeit des menschlichen Geistes ganz neu und fester zu begründen, als solches auf dem Wege der äußeren Naturforschung bisher möglich war. Überhaupt ist das Wesen der Religion hier von allen Seiten aufs wolthuendste beleuchtet. Wir halten uns überzeugt, dass es nie gelingen werde, vorurtheilsfreier über die metaphysischen Probleme zu philosophiren, und stellen daher dieses Werk unter die vorzüglichsten, die wir Beneke verdanken.

Ein nicht minder lehrreiches und besonnenes Werk ist das:

22) „System der Logik als Kunstlehre des Denkens.“ Berlin, bei Dümmler, 1842. Erster Theil: XII u. 328 S. Zweiter Theil: VI u. 397 S. 8°.

Hier wird dasjenige, was das unter Nr. 13 erwähnte „Lehrbuch“ mehr abstract gehalten gibt, so concret dargestellt, als die Natur des Logischen solches überhaupt zulässt, und die neue von Beneke entdeckte Schlusstheorie erscheint hier in ihrer ausgeführtesten Gestalt, indem zugleich die alte aristotelisch-scholastische in ihrer Unnatürlichkeit aufgezeigt ist. Wie in jener Schrift, ist auch hier der Gang ein streng genetischer, so dass das Frühere dem Späteren überall

vorangeht und man klar sieht, wie aus den Anschauungen die Begriffe, aus den Begriffen die Urtheile, aus diesen die Schlüsse, aus diesen die Erklärungen, Eintheilungen etc. hervorwachsen. In den früheren Denklehren, welche mehr oder weniger die aristotelische Schlusstheorie zum Centrum des Logischen machen, ist zwar den Begriffen und Urtheilen schon mehrfach eine besondere Betrachtung gewidmet, solche echt natürliche Genesis aber, wie sie hier vorliegt, sucht man dort überall vergebens. Noch vergeblicher ist dort die Frage nach einer Kunstlehre des Denkens, d. h. nach Anweisungen, wie bei jeder Denkstufe die geistige Thätigkeit zu begünstigen, Störungen und Hemmungen abzuwehren und so eine allseitige Vollkommenheit des Denkens zu erzielen sei. Zwar sind auch dort Vorschriften zu dem gleichen Zwecke mehrfach gegeben, aber die hier aufgestellten haben einen ganz anderen Gehalt, denn sie sind auf Entwickelungsgesetze gebaut, die man früher nicht kannte, und jene konnten daher keine Macht über die Denkthätigkeit verleihen, wie sie aus der Befolgung der jetzigen resultirt. Was ferner vor und neben dem Denken in der Seele vorgeht, ist unter dem Namen: „Grundverhältnisse des Denkens“ — streng geschieden von den Denkthätigkeiten selbst, und diese Scheidung gehört zu den Hauptverdiensten der Beneke'schen Forschungen. Der dritte Hauptabschnitt im zweiten Theile dieses Systemes betrachtet das Denken und Erkennen in seinem Gesammtleben und beleuchtet beides wieder in seinem Zusammenwirken mit dem Äußeren und Inneren, was zu gewichtvollen neuen Aufschlüssen geführt hat. Die Entwickelung des Denkens, von ihrer subjectiven Seite betrachtet, ist ein nicht minder wichtiges Capitel, welches den Beschluss macht, und das man in solcher psychologisch-wahren Ausführung in keiner Logik vor Beneke findet.

Wir kommen jetzt zu dem:

23) „Lehrbuch der Psychologie als Naturwissenschaft“, das im Jahre 1845 in zweiter Auflage erschien. Es enthält nicht blos eine systematische Zusammenfassung der älteren psychologischen Ausführungen des Verfassers, sondern auch wichtige Ergänzungen dazu. So findet sich z. B., was hier über das Verhältnis von Wachen und Schlaf § 312 ff., sowie über die Träume, das Nachtwandeln, den magnetischen Schlaf etc. vorkommt, theils gar nicht, theils nicht in solcher Ausführlichkeit in anderen Schriften Beneke's, weshalb auch in diesem Abschnitte die Citate fehlen. Ähnliches gilt von den §§ 180—182, und mehrfach auch von 344 ff. Im übrigen bedarf das mit größter Präcision geschriebene Buch keiner weiteren Empfehlung.

Zu ihm gehört:

24) „Die neue Psychologie. Erläuternde Aufsätze zur zweiten Auflage meines Lehrbuchs der Psychologie als Naturwissenschaft.“ In demselben Verlage, 1845. XIV u. 350 S. 8⁰.

Es handelt in neun Aufsätzen 1. über „die Behandlung der Psychologie als Naturwissenschaft“, 2. über „die Natur der inneren Wahrnehmung“, 3. über „das Verhältnis meiner Psychologie zur Herbartschen“, 4. über „die Natur der äußeren Wahrnehmung“, 5. über „die Grundorganisationen der Theilnahme und der Zuneigungen zu anderen Menschen“, 6. über „das menschliche Bewusstsein“, 7. über „das menschliche Handeln und die mit ihm verwandten (geistig-) productiven Entwickelungen“, 8. über „das Verhältnis meiner Psychologie zur sogenannten sensualistischen“, 9. über die Frage: „Wie weit stellen sich die gegenwärtigen psychologischen Arbeiten des Auslandes die Aufgabe einer naturwissenschaftlichen Behandlung der Psychologie?“ (Franzosen, Italiener, Nordamerikaner, Engländer.) — Wir wüssten nicht, welchem dieser Aufsätze wir den Vorzug vor den anderen geben sollten; alle sind ebenso lehrreich wie klar und führen die wichtigsten und schwierigsten Punkte im „Lehrbuch“ weiter aus (namentlich die Bewusstseinstheorie). Doch wollen wir den dritten und die beiden letzten Aufsätze der Aufmerksamkeit ganz besonders empfohlen haben, da sie das Wesen der neuen Psychologie von historischer Seite ins Licht stellen und namentlich über den Sensualismus derselben, im Gegensatz zu Locke, Condillac und Laromiguière, das Richtige geben. In den Sinnenthätigkeiten wurzelt freilich zuletzt alle psychische Entwickelung. Aber nur die alte verkehrte Psychologie betrachtet das später hervortretende höhere Geistige im Menschen so oberflächlich, dass sie die Wurzeln desselben nicht bemerkt und in den menschlichen Sinnen blos Materielles, nichts von dem elementarisch Geistigen sieht, das sie doch eben so sicher enthalten müssen, als der Kern des Baumes bereits die elementarische Natur des Baumes und nicht die eines Dornstrauches enthält. Beneke's System ist ein durch und durch spiritualistisches; ein sensualistisches nur insofern, als es, bildlich gesprochen, die Erklärung des reich dastehenden Baumes aus seinen Anfängen nicht schuldig bleiben mag. Das Geistige wohnt nicht blos in einigen Kräften (gleichsam in einem Winkel) der menschlichen Seele, sondern alles in ihr ist geistig; alle ihre Entwickelung wurzelt in geistigen Grundelementen. Anders bei den Thieren. Ihre Sinnenvermögen sind durchaus ungeistige, und darum bringen

sie es nie zu eigentlichem Verstande, zur Vernunft, zur Sittlichkeit etc., obgleich sie im ganzen auf dieselbe Weise von außen her erregt werden, wie der Mensch. Die Sinnenvermögen (= psychischen Urvermögen) sind ja etwas ganz anderes als die Sinnenorgane. Jene liegen durch diese hindurch nur für die äußeren Eindrücke gleichsam zu Tage, und die körperlichen Organe haben blos die Bestimmung, das Geistige zu unterstützen, weshalb sie gesund sein müssen.

Eine kleine beachtenswerte Schrift ist ferner:

25) „Die Reform und die Stellung unserer Schulen. Ein philosophisches Gutachten.“ In dem nämlichen Verlage, 1848. IV u. 76 S. 8⁰.

Sie wurde veranlasst durch die Kämpfe, welche im genannten Jahre, wie über die politischen, so auch über die socialen und unter diesen über die Schulverhältnisse entbrannt waren und mit leidenschaftlicher Hitze geführt wurden. Diese Hitze zu mäßigen und zur Besonnenheit und Gerechtigkeit zurückzurufen, erhob Beneke seine Stimme. Dass sie gehört und beifallswert befunden wurde, beweisen die Recensionen, die sie damals erfuhr; aber keine derselben ließ sich näher auf die psychologischen Grundlagen ein, sondern man schöpfte hauptsächlich die pädagogischen Resultate ab, ein Beweis, wie wenige es damals noch gab, die auf den Kern der Sache einzugehen verstanden hätten. Gewiss hat sie manches Gute gewirkt, und das vermag sie auch fernerhin, da sie, wie gründlich, so auch fasslich geschrieben ist. Sie verbreitet sich a) über die Aufgabe überhaupt, b) über das Auseinandertreten der Volksbildung der Art nach, c) über die Gradabstufungen der Volksbildung, d) über Einheit und Umfang der Schule, e) über Aufsicht und Freiheit der Volksbildung.

Die folgenden Schriften führen uns auf ein Feld, das Beneke in ganz neuer Art und aufs fruchtbringendste angebaut hat.

Dahin gehört zuerst die:

26) „Pragmatische Psychologie oder Seelenlehre in der Anwendung auf das Leben.“ Berlin, bei Mittler u. Sohn, 1850. Erster Band: XIV u. 426 S. Zweiter Band: XIII u. 434 S. 8⁰.

Wer es weiß, wie sehr bisher im Gebiete des Geistigen Wissenschaft und Leben durch eine weite Kluft getrennt waren; wer es weiß, wie unsicher man in der Behandlung geistiger Dinge umhertappen musste, weil hier die Wissenschaft nur Schatten und Phantastereien bot, der wird Beneke für das, was er hier geleistet, aufrichtig Dank wissen. Die praktische Beurtheilung des Lebens, wie sie von den Gebildeten im Volke geübt wurde, war zwar größtentheils

besser als jene klägliche Wissenschaft, aber ein sicherer Maßstab und Leitstern fehlte auch da, und nur in populären Schriften gab es Ahnungen, dass der Entwickelungsgang der Menschheit auf tiefer liegenden Seelengesetzen ruhe. Das ist nun für jeden, der sehen kann und sehen will, anders geworden. Die genannte Schrift bietet einen Schatz von lehrreichen Thatsachen aus dem praktischen Leben, der außerordentlich ist, und Schriftsteller aus den mannigfachsten Lebensgebieten haben hierzu ihre Beiträge geliefert. Indem sie mit ihren Erfahrungen als Zeugen für die Wahrheit der theoretischen Psychologie aufgeführt sind, gewinnt diese ihre Bestätigung in reichster Fülle. Wer da wähnen könnte, die neue Psychologie sei nur ein ähnliches Luftgebilde wie die hergebrachten Speculationen, hier wird er sich gründlich widerlegt sehen und den praktischen Sinn Beneke's eben so sehr hochachten lernen wie dessen große Belesenheit. Dass man sich in höchst interessanter Gesellschaft befindet, wenn man die ausgezeichnetsten Geister des In- und Auslandes über ihre Seelenzustände sprechen hört, bedarf wol keiner Versicherung, und dass der Einzelne wie ganze Völker der praktischen Musterbilder bedürfen, wenn sie Irrwege vermeiden und ihr Lebensglück dauerhaft sicherstellen wollen, ist ebenso ausgemacht. Die Wissenschaften von der äußeren Natur greifen überall segensreich ins Leben ein und nichts ist hier praktisch nutzlos; die Wissenschaft von der geistigen Natur kann gleichen, ja noch viel höheren Segen stiften, wenn sie den Einfluss aufs Leben gewinnt, der in ihrer Bestimmung liegt, und so kommt es nur darauf an, dass sie richtig aus dem Leben des Geistes geschöpft sei, sie wird es dann rückwirkend aufs schönste zu gestalten vermögen. Man studire diese Schrift, und das Gesagte wird sich bewahrheiten.

Um den unendlichen Reichthum an praktischer Ausbeute, den die neue Seelenkunde darbietet, noch weiter zu verwerten, als es in der genannten Schrift allein möglich war, gründete Beneke das:

27) „Archiv für die pragmatische Psychologie oder die Seelenlehre in der Anwendung auf das Leben."

Dies ist eine bei Mittler & Sohn in Berlin erschienene Zeitschrift, die in vierteljährigen Heften herauskam und durchgehends von Beneke selbst geschrieben ist. Es heißt in dem Vorworte dazu: „Die gegenwärtige Zeitschrift ist bestimmt, dasjenige fortzuführen, was die im vorigen Jahre von mir herausgegebene „Pragmatische Psychologie" begonnen hat: die Seelenlehre, in ihrer neuen Begründung, für das praktische Leben fruchtbar zu machen" etc. — „Sie soll das dort aufgerichtete Gebäude weiter ausbauen und wohnlicher machen.

Im Interesse dieses Zweckes wird sie Beiträge liefern für alle Gebiete des menschlichen Geisteslebens: für die logische, die ästhetische, die moralische, die religiöse, die politische, die (psychisch) medicinische und diätetische Kunstlehre“ etc. — Das ist nun trefflich ausgeführt worden und nur zu beklagen, dass diese Zeitschrift schon nach drei Jahren durch Beneke's Tod unterbrochen wurde. Der erste Band (Jahrgang 1851) enthält XI und 528 S., der zweite IV und 519 S., der dritte IV und 514 S. 8⁰. Wir erwähnen hier nur die Aufsätze: „In welcher Art kann und soll der Unterricht zugleich erziehen?“ (Band I. S. 26 ff.); „Die Schwierigkeiten der Volkserziehung“; „Die englische und die deutsche Erziehung, und was können und sollen wir uns von jener aneignen?“ „Wo hat die Psychologie ihre Nachtseite, und in welcher Art ist dieselbe bedingt?“ (Band II, S. 218 ff., S. 297 ff. und S. 253 ff.); „Gesundheit und Krankheit in der Entwickelung der Völker und Zeiten“ (Band III, S. 422 ff.). In den sämmtlichen Aufsätzen dieses Archivs finden wir ebenso wie in der vorigen Schrift fast alles mit Thatsachen aus dem Leben der ausgezeichnetsten Natur- und Menschenbeobachter belegt. In dem ersten Bande ist außerdem noch das „Vorwort“ und die „Vorrede“ besonders der Aufmerksamkeit zu empfehlen.

Noch ist anzuführen das:

28) „Lehrbuch der pragmatischen Psychologie oder der Seelenlehre in der Anwendung auf das Leben.“ In demselben Verlage, 1853. VII u. 180 S. 8⁰.

Es ist zunächst als Unterlage für Beneke's Vorlesungen bestimmt, sollte aber auch über den Kreis seiner Zuhörer hinaus nützlich werden. Auch diese kleine Schrift zeigt Beneke als Meister in der zweckgemäßen Zusammenordnung der verschiedenen Stoffe und bietet daher über das praktische Seelenleben einen reichhaltigen Überblick. Überall ist für die weitere Ausführung dieser Umrisse auf die größeren Schriften des Verfassers verwiesen.

Endlich sei noch auf die lehrreichen Recensionen hingedeutet, die von Beneke über Herbarts „Lehrbuch zur Psychologie“, über dessen Schrift: „Über die Möglichkeit und Nothwendigkeit, Mathematik auf Psychologie anzuwenden“, sowie über dessen „Psychologie als Wissenschaft, neu gegründet auf Erfahrung, Metaphysik und Mathematik“ in den Wiener „Jahrbüchern der Literatur“, Band 18, 27, 28 und 37 vorliegen. Nicht minder verdienen die Beiträge Beachtung, die sich von ihm in Brzoska's „Centralbibliothek“ etc. über sehr wichtige Gegenstände der Psychologie und Pädagogik gegeben finden,

worunter namentlich der Sprachunterricht hervorzuheben ist, der dort infolge des tieferen Eindringens in das Wesen der Sprache in einem ganz neuen Gepräge erscheint.

Beneke spricht es überall aus, dass er auf Fortsetzer, auf weiter führende Mitarbeiter rechne, dass sein System nur der Anfang, nicht die Vollendung der großen Geistesarbeit sein wolle, die noch übrig bleibe. Diese Bescheidenheit, die von eingebildeter Untrüglichkeit weit entfernt ist, ist ein Hauptzug in seinem Charakter. Wie er als Mensch sich im praktischen Leben durch Biederkeit der Gesinnung, durch Achtung fremden Verdienstes auszeichnete, so leuchtet auch aus Allem, was er geschrieben hat, die reinste Liebe zur Wahrheit hervor, die er mit sittlich edlem Eifer erstrebte. Die Gegenwart ist ihm viel schuldig geblieben, die Nachwelt aber wird seine Verdienste zu ehren wissen.

Auch ein Beitrag: „Zum Moralunterricht“.*)

Von Rector *Landmann-Schwetz.*

„Was du als wahr erkannt,
Verkünd' es ohne Zagen;
Doch trachte Wahrheit stets
Mit mildem Wort zu sagen!“

Gar manches zum Theil sehr vortreffliche Wort ist bereits in diesen Blättern über „die Moral in der Schule,“ bezw. über deren Einführung als Unterrichtszweig in den Schulen geschrieben worden; dennoch ist dieses so überaus wichtige Thema noch keineswegs erschöpft, und die Frage, ob eine systematische Moral in den Schulen zu lehren sei, noch eine unerledigte.

Demnach wolle man auch den vorliegenden Beitrag zur Lösung der schwebenden Frage wolwollend aufnehmen und vorurtheilsfrei prüfen. Verdankt er doch seine Entstehung nicht etwa einer momentanen Erregung, sondern einer auf langer Lebens- und Schulerfahrung gegründeten, tiefgewurzelten Überzeugung.

Um der hohen Wichtigkeit der vorliegenden Frage willen wolle man mir gestatten, etwas gründlich zu Werke zu gehen und der Reihe nach folgende Fragen zu erörtern, aus deren Beantwortung sich dann zum Schluss die entsprechenden Thesen ergeben werden.

1. Was haben wir unter „Moral“ zu verstehen?
2. Welches Ergebnis würde die allgemeine Verbreitung der Moral haben?
3. Ist die Moral heutzutage überall verbreitet?
4. Welche Mittel und Wege wären einzuschlagen, um der Moral eine allgemeine Verbreitung zu verschaffen?
5. Was hätte die Schule behufs moralischer Durchbildung ihrer Zöglinge zu thun?
6. Wie wäre der Moralunterricht in den Schulen einzurichten?

Zu 1. Was haben wir unter „Moral“ zu verstehen?

---

*) Vgl. über diese pädagogische Zeit- und Streitfrage, deren Erörterung hier fortgesetzt wird, die bezüglichen Artikel auf Seite 12 ff. und 170 ff. des laufenden Jahrganges. D. R.

Man wolle doch ja nicht die Erledigung dieser Frage, also die Begriffsbestimmung von Moral, für überflüssig halten! Dass die Begriffe in Bezug auf Moral noch keineswegs geklärt sind, beweist zur Genüge folgende Stelle in einem kleinen Aufsatz im Decemberheft dieser Zeitschrift S. 170, betitelt: „Zum Moralunterricht“. Dort heißt es: „Es scheint in dem Moralunterrichte darauf abgesehen, den Schülern ein vollständiges System aller Tugenden und Laster zu bieten und — ihnen anzueignen.“ (!) Hierbei lässt es Verfasser allerdings unentschieden, ob die bloße Kenntnis des Systems Eigenthum der Schüler werden soll, oder ob denselben sämmtliche Tugenden und — Laster in der Weise angeeignet werden sollen, dass sie dieselben auch praktisch im Leben ausüben.

Vor allem wird es zur Vermeidung von Missverständnissen darauf ankommen, festzustellen, was in dem vorliegenden Artikel unter „Moral“ verstanden wird. Und zwar möchte ich unter Moralwissenschaft verstanden wissen: den Inbegriff sämtlicher Lehren, welche imstande sind, den Menschen über sich selbst und seine Bestimmung aufzuklären, die Summe aller Gebote, deren Befolgung den Menschen beglückt und seiner von Gott gewollten Bestimmung zuführt. Also alles, was veredelnd auf die Gesinnung, auf Herz und Gemüth des Menschen wirkt, was geeignet ist, sein Handeln in normale, heilsame Bahnen zu leiten, gehört in die Moralwissenschaft.

Danach würde also auch die Belehrung über Gott und Unsterblichkeit in das Gebiet der Moral fallen; denn der Glaube an Gott und an die Weisheit seiner Weltregierung, sowie der Glaube an ein individuelles Fortleben nach dem leiblichen Tode, das sind doch wahrlich diejenigen Momente, die dem Menschen in erster Linie einen „moralischen Halt“ fürs Leben verleihen! Vor allem aber würde als Kernpunkt der Moral die gesammte Lehre von den „Pflichten des Menschen gegen seine Nebenmenschen und sich selbst“ zu betrachten sein. Als minder wichtiger Theil könnte sich dann noch etwa eine Belehrung über Höflichkeit und Anstand im geselligen Leben anschließen. Man sieht, es fällt ein großer Theil der Moral mit der Religion zusammen: der Glaube an Gott, an Unsterblichkeit und ein Theil der Pflichtenlehre. Das aber ist offenbar derjenige Theil der Religionslehre, der allen monotheistischen Religionen gemeinsam, der göttlichen Ursprungs ist. Ausgeschlossen von dem Gebiet der Moralwissenschaft ist demnach alles, was confessionelle Färbung hat, alle Unterscheidungslehren der verschiedenen Parteien und Secten, alle

gelehrten Dogmen, kurz, alles religiöse Material, welches particularistischen Ursprungs ist.

Soviel zur Begriffsbestimmung der Moral; es dürfte für das richtige Verständnis des Folgenden genügen.

Zu 2. Welches Ergebnis würde die allgemeine Verbreitung der Moral unter den Menschen aufzuweisen haben?

Wenn hier von einer allgemeinen Verbreitung der Moral unter den Menschen gesprochen wird, so ist dies nicht nur in theoretischer Hinsicht zu verstehen, sondern auch in praktischer. Es soll damit gesagt sein, dass nicht nur alle Menschen eine vollkommene Kenntnis jener oben angedeuteten moralischen Lehren und Vorschriften haben, sondern dass dieselben auch von Jugend auf gewöhnt sein sollen, dieser Erkenntnis gemäß zu leben, ihr Denken und Handeln mit den göttlichen Moralgesetzen überall und stets in Einklang zu bringen. Nehmen wir an, dies wäre der Fall: in allen Volksschichten, bei hoch und niedrig, vornehm und gering, bei arm und reich wäre eine gründliche Kenntnis der Moral nicht nur, sondern auch der ernste Wille und die nöthige Willenskraft vorhanden, der gewonnenen Erkenntnis gemäß zu handeln: — wir hätten den Himmel auf Erden! Das klingt sehr optimistisch, und doch liegt unleugbar Wahrheit darin. Einige Beispiele mögen zur Beleuchtung dienen: wären alle Menschen von der sehr einfachen Wahrheit durchdrungen, dass ein mäßiges, thätiges Leben gesund, leistungs- und genussfähig, froh und heiter macht, und wären sie von Jugend auf an Mäßigkeit und Thätigkeit gewöhnt, wären sie keinen Verführungen ausgesetzt, welche die Klarheit ihres Denkens trüben und ihre Willenskraft lähmen, welch eine Masse von Unglück, Krankheit, Elend und Jammer würde aus der Welt verschwinden! Oder: hätte jedermann die tiefinnere Überzeugung, dass ein allmächtiges, allweises und allgütiges Wesen (Gott) die Welt geschaffen hat und nach ewigen, unabänderlichen Gesetzen regiert, dass dieser Gott „den tiefen Entwurf gemacht zur Glückseligkeit aller Weltbewohner“ (Klopstock), dass die Befolgung der weisen göttlichen Moralgesetze allein imstande ist, den Menschen zu beglücken und dem Endziel seiner Bestimmung, der Glückseligkeit, entgegenzuführen: wie unendlich viel Jammer und Elend würde weniger auf der Erde sein! Der sich zur Verzweiflung steigernde Kleinmuth, die schließlich im Selbstmord endende Verzweiflung, diese Schandflecke der Menschheit, sie würden unbekannte Dinge sein! — Oder auch: wären die schönen Gesetze der Humanität, des Wolwollens gegen alle Menschen, der Toleranz allgemein verbreitet und befolgt,

welch eine Quelle des Ärgers, des Grams, des Kummers und Jammers würde dadurch verstopft! — Kurz, ich wiederhole es nachdrücklich: wären alle Menschen gleichmäßig moralisch durchgebildet, wir hätten annähernd den Himmel auf Erden!

Zu 3. Ist die Moral heutzutage überall verbreitet?

Wenn wir diese Frage entschieden verneinen müssen, so bedarf diese Antwort wol kaum einer eingehenden Begründung. Jeder, der auf dieser Erde eine Spanne Zeit mit offenen Sinnen gelebt hat, weiß sehr wol aus Erfahrung, wie traurig es bezüglich der Moral unter den Menschen steht. Durch alle Volksschichten zieht sich der verderbliche Hang zum mühelosen Genuss, in den wolhabenderen Ständen herrscht der Hang vor zu feineren, kostspieligen, in den niederen Volksclassen zu rohen, thierischsinnlichen Genüssen. Welch ein unabsehbares Heer von Übeln daraus erwächst, ist klar wie der Tag! Selbstmorde, Überfüllung der Irrenhäuser, Messeraffairen, unglückliche Ehen, Krankheiten, Verarmung, Untauglichkeit, Unzufriedenheit, Arbeitsscheu u. s. w. sind die unseligen Folgen des Mangels an moralischer Erkenntnis und moralischer Kraft! In allen Volksschichten ist der „Egoismus“ in trauriger Weise vertreten, jener unedle Egoismus, der äußere Vortheile selbst auf Kosten des Woles anderer erstrebt, der sich nicht scheut, unter Umständen selbst „über Leichen“ hinwegzuschreiten. Man kann einwenden, dass der Egoismus in der menschlichen Natur begründet liegt, dass man deshalb diese Eigenschaft niemand zum Vorwurf machen könne. Zugegeben — jeder Mensch strebt naturgemäß nach Glück und hat das Recht, glücklich sein zu wollen; aber — der verkennt das wahre Wesen des Glückes, der da glaubt, auf Kosten anderer glücklich sein zu dürfen; er weiß es nicht, dass Selbstverleugnung, dass selbst Entbehrung zu Gunsten seiner Mitmenschen eine bei weitem höhere, edlere innere Glückseligkeit gewähren, als die raffinirtesten sinnlichen Genüsse zu gewähren vermögen! Jawol, — der Egoismus liegt in der menschlichen Natur, aber — es sei nur jener „edle Egoismus,“ der die Triebfeder zu allem Guten ist! Sein eigenes Wol — in treuer Pflichterfüllung und in der Beglückung — nicht der Schädigung — seiner engeren oder weiteren Umgebung suchen, das heißt, nach Gottes Willen leben, der gewollt hat, dass alle Menschen glücklich werden. Und wie steht es mit der Wahrheitsliebe und der Rechtlichkeit? Es ist kaum anders mehr, als dass heute ein einfacher, gerader, rechtlicher Sinn, der Lüge und Täuschung um eines Vortheils willen verschmäht, für identisch erachtet wird mit Dummheit und Thorheit.

Nein, wahrlich — nach Gottes Willen ist die Welt kein Jammerthal! Der Mensch macht sich selbst und anderen die Welt durch seine Schwächen und Thorheiten, die die Folge sind des Mangels an moralischer Erkenntnis und moralischer Kraft, zur Hölle! Wer wollte leugnen, dass die allgemeine Verbreitung der Moral unter den Menschen von außerordentlicher Wichtigkeit wäre?!

Zu 4. Welche Mittel und Wege wären behufs allgemeiner Verbreitung der Moral einzuschlagen?

„Neigung besiegen ist schwer, gesellt sich aber Gewohnheit
Wurzelnd allmählich dazu, unüberwindlich wird sie.“

Dieser Ausspruch Goethe's deutet schon auf den einzuschlagenden Weg hin. Einige Sprichwörter sprechen denselben Gedanken aus: „Jung gewohnt, alt gethan.“ „Was ein Häkchen werden will, krümmt sich beizeiten.“ Im Talmud heißt es: „Lerne in der Jugend, im Alter ist es zu schwer“ und „Was man in der Jugend lernt, womit ist das zu vergleichen? Als ob etwas mit Tinte auf frisches Papier geschrieben ist; aber was man im Alter lernt? Als ob etwas mit Tinte auf beschmutztes Papier geschrieben ist.“ Welch zutreffendes, anschauliches Bild! — Wo ich mit diesen Citaten hinaus will, ist nicht schwer zu erkennen: mit der moralischen Bildung der Jugend muss begonnen werden. Das erwachsene Geschlecht noch belehren und in andere Bahnen lenken zu wollen, das wäre ein ziemlich erfolgloses, vergebliches Bemühen. Wer einmal von Jugend auf das Gift falscher und verderblicher Grundsätze eingesogen hat, wer von Jugend auf nicht daran gewöhnt wird, seine unedlen Begierden zu unterdrücken, seine Willenskraft im Streben nach allem Guten zu üben, wer von Jugend auf laxe Begriffe über Gott, Tugend, Moral u. s. w. eingesogen, der wird schwerlich noch später im Leben ein willensstarker, moralischer Mensch werden, wird sich schwerlich noch ändern; denn die Macht der Gewohnheit ist zu groß. Wie viele Menschen werden oft trotz schöner, herrlicher Naturanlagen durch falsche oder mangelnde Jugenderziehung unglücklich fürs ganze Leben! Veranstaltungen, auf die Erwachsenen moralisch einzuwirken, gibt es ja seit Jahrhunderten genügende; zu diesen gehört in erster Linie die Kirche und die Geistlichkeit. Wie diese ihre große, schöne Aufgabe erfüllt hat und noch erfüllt, darüber zu urtheilen ist nicht meine Sache und gehört nicht hierher. Thatsache aber ist es, dass trotz der Wirksamkeit der Kirche die Sittenverderbnis bei heutiger Zeit noch eine große und allgemeine ist. Daneben gibt es ja in neuerer Zeit Vereine, die moralisirend auf das ältere Geschlecht einwirken wollen, Hand-

werker-, Bildungs-, Turnvereine u. s. w. Diese wirken gewiss viel Gutes und sind allseitiger Unterstützung wert; aber — eine gründliche Heilung der Menschheit in moralischer Hinsicht kann durch sie nicht erzielt werden; diese gründliche Heilung kann offenbar nur allmählich durch zweckentsprechende Einwirkung seitens der Erzieher auf die Jugend angebahnt werden. Eltern und Lehrer aber, oder besser gesagt: Schule und Haus sind in diesem Bezuge die maßgebenden Factoren.

Es wird nun von mancher Seite behauptet, dass die moralische Bildung der Jugend wesentlich Sache des Hauses sei, dass die Schule sich lediglich auf die intellectuelle Bildung zu beschränken habe; ja, man geht so weit, es für einen unberechtigten Eingriff der Schule in die Rechte des Hauses zu erklären, wenn sie über die Sphäre des eigentlichen Unterrichtens hinausgreift und auch die sittliche Seite der Bildung ins Auge fasst, also eine eigentlich „erziehliche“ Thätigkeit entwickelt.

Wahrlich, es wäre das wünschenswerte Ideal, wenn Schule und Haus sich in dieser Weise in die Erziehungsarbeit theilen könnten. Denn dass die Einwirkung der Eltern, namentlich der Mutter, auf die Kleinen bis zum schulpflichtigen Alter fürs ganze Leben von größter Wichtigkeit ist, ist unbestreitbar: „Eine tüchtige Mutter ist in der Familie der Magnet aller Herzen und der Polarstern aller Augen. Ihr Einfluss ist unermesslich; ihr Charakter wiederholt sich beständig in ihren Kindern. Die reinen Gedanken und Handlungen der Liebe, der Zucht, der Selbstbeherrschung, des Fleißes, der Arbeit, von denen sie täglich Beweise gibt, leben und wirken fort und fort, gehen durch die Kinder in die folgenden Geschlechter über.“ (Smiles.) Gewiss, es gibt auch heute noch viele solcher Familien, in denen der Einfluss der Mutter den Kindern eine normale moralische Richtung fürs Leben verleiht. Indes — bei dem herrschenden materialistischen und egoistischen Zeitgeiste sind diese Familien offenbar in der Minderheit! Es fällt demnach der Schule die schwere, aber segensreiche Aufgabe zu, für die moralische Durchbildung der Jugend systematisch zu sorgen! Würde sie diese Aufgabe nicht auf ihre Fahne schreiben, würde sie sich nur auf die Verstandesbildung ihrer Zöglinge beschränken, sie wäre nicht wert, dass Staat und Gemeinden so viele Opfer für ihre Unterhaltung brächten. Anderseits aber, — lässt die Schule die moralische Bildung ihre Hauptsache sein, dann haben Staat und Gemeinden die aufgewendeten Kosten nicht zu beklagen, dann kann man in Wahrheit sagen:

„Das Geld auf Schulen angelegt,
Die allerbesten Zinsen trägt.“

Es liegt, ich wiederhole es, wesentlich der Schule die Pflicht ob, durch eine heilsame, systematische, auf vernünftigen pädagogischen Grundsätzen beruhende Thätigkeit derart auf die Jugend einzuwirken, dass die Menschheit von Generation zu Generation moralisch besser und somit die Richtung des Zeitgeistes eine gesundere werde!

Bevor wir nun aber diese moralische Thätigkeit der Schule näher zergliedern, wird es nöthig sein, noch einen Blick auf die Erziehung der Jugend im vorschulpflichtigen Alter zu werfen. Denn gerade während dieser Zeit wird von Eltern, Tanten und Kindermädchen am allermeisten an den Kleinen gesündigt, von den ersteren theils aus übertriebener Zärtlichkeit, theils aus Bequemlichkeit oder aus Mangel an Zeit, von letzteren aus Unwissenheit, Unbildung oder Fahrlässigkeit. Es liegt nun nicht im Plane der vorliegenden Arbeit, ein System von Regeln für die Behandlung der Kinder im vorschulpflichtigen Alter aufzustellen; auch wäre dies eine überflüssige Mühe, zumal es schon von anderer Seite zum Theil in ganz vortrefflicher Weise geschehen ist. Als ganz vorzüglich wäre unter den diesen Gegenstand behandelnden Büchern ein Werkchen zu empfehlen, betitelt „Die Erziehungskunst in der Familie“ für Eltern, Erzieherinnen und Erzieher, herausgegeben von Julius Boss, Lehrer. Rybnik 1886 Im Selbstverlage des Herausgebers. Diese Schrift enthält eine vollständige und treffliche Anweisung zur Behandlung der Kinder bis zum siebenten Lebensjahre. Namentlich auch zeigt es die modernen Fehler und Missgriffe zu zärtlicher oder unvernünftiger Eltern im rechten Lichte. Da ist kein todter Buchstabe; man fühlt es aus der warmen, lebensfrischen Darstellung heraus, dass der Inhalt aus lebendiger Erfahrung geschöpft ist und aus einem warmen, menschenfreundlichen Herzen quillt. Der Inhalt dieses Buches sollte nicht nur allen Eltern und Erzieherinnen bekannt, sondern ihr volles geistiges Eigenthum sein! Eine große Menge moderner Erziehungsverkehrtheiten und im Gefolge davon viel Unheil und Elend würde schon dadurch aus der Welt geschafft werden! Wir kommen nunmehr zur Schule.

Zu 5. Was hätte die Schule behufs moralischer Durchbildung ihrer Zöglinge zu thun?

Zum Zweck der Beantwortung dieser Frage wolle man mir gestatten, zunächst einige Sentenzen zu citiren, deren Inhalt deutlich auf die verschiedenen Richtungen der pädagogischen Thätigkeit hinweisen dürfte. Im Talmud heißt es: „Wo die Scheu vor der Sünde

größer ist als die Wissenschaft, da ist die Wissenschaft von Bestand; wo aber die Wissenschaft mehr gilt als die Scheu vor der Sünde, da ist auch die Wissenschaft nicht von Bestand." Wie wahr und schön! Es ist also die moralische Unterweisung weit wichtiger als die wissenschaftliche!

Roquette: „Bilderreichthum und prunkend Gedicht,
Wenn es die Sinne berauscht und besticht,
Wirkt auf die Länge nicht erbaulich,
Aber das Wort, das einfach, schlicht
Aus dem Gemüth zum Gemüthe spricht,
Klingt uns immer hold und vertraulich."

Goethe: „Ein geistreich aufgeschlossnes Wort
Wirkt für die Ewigkeit."
„Ein gutes Wort, zur rechten Zeit gesprochen,
Es lebt in uns, nach Tagen nicht, nach Wochen.
Es ist ein Rosenstrauch, der jährlich blüht,
Ein Gotteshauch, der durch die Seele zieht."

Bodenstedt: „Wunder wirkt oft im Gemüthe
Ein geweihtes Dichterwort."

Jean Paul: „Zum Ziele der Erziehungskunst gehört die Erhebung über den Zeitgeist! Nicht für die Gegenwart ist das Kind zu erziehen, sondern für die Zukunft!"

Reimann: Die Kunst des naturgemäßen Lebens nenne ich Tugend, die Tugend des Körpers, weil die Lehren der privaten Hygiene mit den Lehren der Moral sich decken, weil, was immer der Moral dient, geeignet ist, die leibliche Gesundheit zu fördern, und umgekehrt. Indem die Tugend zum höchsten der Güter, zur Gesundheit führt, ist sie selbst die Krone aller Güter, der Inbegriff und das Ziel aller praktischen Lebensweisheit.

Seneca: Lang ist der Weg durch Lehren, kurz und erfolgreich durch Beispiele.

Der Inhalt obiger Citate gibt uns offenbar die Norm für die Thätigkeit der Schule an die Hand: In erster Linie ist für die leibliche Kraft und Gesundheit der Schüler zu sorgen: denn diese ist die Grundlage eines gesunden geistigen Lebens! Ferner hat die Schule für moralische Belehrung zu sorgen, und diese Belehrung muss von Männern ausgehen, die von der göttlichen Wahrheit ihrer Lehren vollständig durchdrungen sind, denen das, was sie lehren, auch von Herzen kommt und demnach auch wieder zu Herzen geht. Endlich soll der Lehrer durch sein Beispiel wirken; er muss also vor allen Dingen selbst ein Mann sein, der moralische Kraft genug besitzt, um seiner Erkenntnis gemäß zu leben.

Wenn also die pädagogischen Bestrebungen der heutigen Zeit wesentlich auf die intellectuelle Bildung der Schüler gerichtet sind und demgemäß auch die Vorbildung der Lehrer wesentlich die Erwerbung einer möglichst großen Menge von Wissen zum Ziele hat, so scheint diese Richtung nicht ganz der Förderung des allgemeinen Woles zu entsprechen. Es sollte doch nach allem bei weitem mehr Gewicht auf die allgemeine und moralische Bildung der Lehrer gelegt werden! Moral, Pädagogik, Logik, mathematische Geographie, Anthropologie und Psychologie, sodann praktische Ausbildung zum Turnlehrer, das sind die Zweige, die vorzugsweise betrieben werden sollten, deren Durchdringung den Lehrer erst zum wahren Erzieher stempelt.

Die erste Forderung behufs erfolgreicher moralischer Erziehung der Jugend in der Schule wäre also die moralische Durchbildung der Lehrenden und eine diesem Zwecke entsprechende Umgestaltung der Vorbereitungsanstalten zum Lehrberuf in der oben bereits angedeuteten Weise. Der Lehrer muss in erster Linie mit gutem Beispiel wirken und dann mit gelegentlichen aus dem Herzen kommenden Belehrungen und Ermahnungen. Im allgemeinen ist man ja heute gegen das gelegentliche „Moralisiren“ in der Classe. Man ist der Ansicht, dass moralische Belehrungen keinen Eindruck auf das kindliche Gemüth machen, dass dadurch der Unterricht nur gestört und beeinträchtigt werde, dass nichts für die Kinder „langweiliger“ sei als „Moralpredigten“.

Pädagogen, die solche Behauptungen aufstellen, sprechen sich, sollte man meinen, selbst das Urtheil; sie beweisen damit, dass ihnen selbst die Moral langweilig und gleichgiltig ist, dass sie ihnen nicht Herzenssache ist. Wäre sie es und kämen ihre Worte von Herzen, so würden sie auch zu Herzen gehen, und ein großer Theil der Kinder würde davon einen größeren Nutzen haben als von dem in dieser Zeit versäumten wissenschaftlichen Pensum. Je öfter dergleichen Belehrungen bei Gelegenheit irgend eines Vergehens der Schüler gegen die Moral wiederholt werden, desto größere Nachwirkung haben sie für alle Zeiten, desto mehr gehen sie in „Fleisch und Blut“ über, desto mehr Schüler werden sich dafür empfänglich zeigen, wenn auch anfänglich bei vielen die Empfänglichkeit und somit das Verständnis dafür mangeln dürfte. — Semper aliquid haeret.

Was übrigens das Verhalten des Lehrers und seine Einwirkung auf die Schüler durch das Beispiel betrifft, so ist hierüber im April-Hefte 1888, S. 443 ff. ein vortreffliches Wort von Dr. Keferstein

beachtenswert. Der Verfasser führt dort den sehr wahren Gedanken aus, dass Eigenschaften des Lehrers, wie Gerechtigkeit, Geduld, Wolwollen, liebevolle Hingabe an die Schwachen, Gewissenhaftigkeit in allen amtlichen Functionen, Pünktlichkeit, Selbstbeherrschung u. a. als die „Grundvoraussetzungen" der Moral der Schüler anzusehen seien. — Sehr wahr und schön! Ob aber ein besonderer „Moralunterricht" in den Schulen einzuführen sei, diese Frage lässt er noch offen. — Diese Frage wird dagegen im September-Hefte des IX. Jahrganges dieser Zeitschrift 1887, S. 761 ff. von Schulinspector Wyss-Burgdorf in überzeugender Weise bejaht. Den vorzüglichen Ausführungen des Herrn Verfassers in diesem Artikel kann ich mich nur von ganzem Herzen anschließen; ich wäre also auch dafür, dass in sämmtlichen Schulen, nicht nur in den niederen und höheren Knabenschulen, sondern auch ganz besonders in Mädchenschulen ein besonderer systematischer „Moralunterricht" in den mittleren und oberen Classen an Stelle des confessionellen Religionsunterrichtes Einführung fände! Denn bei der gelegentlichen moralischen Unterweisung darf es doch nicht bewenden, insofern diese immer nur lückenhaft und von Zufälligkeiten abhängig sein kann. Die Kenntnis eines Gesetzes und seiner heilsamen Bedeutung ist immerhin die erste Grundbedingung zur Befolgung desselben. „Und die Moral muss doch gelehrt werden!" (Dr. Fricke.)

Wenn nun der Verfasser jenes oben bereits citirten Artikels ‚Zum Moralunterricht" im December-Hefte 1889 S. 170 ff. den Moralunterricht vollständig verwirft, wenn er behauptet, dass dieser Unterricht sein Ziel vollständig verfehle und vielleicht sogar schädlich wirke, so hat er diese Behauptungen so wenig objectiv begründet, dass sie eigentlich gar keinen Eindruck machen.

Damit aber der „Moralunterricht", dessen Einrichtung im letzten Theile dieses Aufsatzes noch besonders behandelt werden soll, nicht seinen Zweck zum Theil verfehle, sollten wol diejenigen Unterrichtsfächer mit besonderem Nachdrucke behandelt werden, welche sich zu jenem grundlegend und unterstützend verhalten. Zu diesen Fächern gehört zunächst der Turnunterricht, welcher, indem er die körperliche Gesundheit und Kraft bezweckt, hierdurch auch zugleich das geistige Leben, namentlich aber die Willenskraft erheblich fördert. Ceterum censeo: Dem Turnen, also der körperlichen Bewegung, bezw. den Bewegungsspielen, müsste täglich mindestens eine Stunde gewidmet werden! — Im naturwissenschaftlichen Unterrichte könnten ohne Schaden eine Menge Einzelheiten aus dem Gebiete der drei Reiche gestrichen,

dagegen ein weit größerer Nachdruck auf die Lehre vom Menschen und auf die populäre Physik gelegt werden. Besonders sollten die Sinnesorgane des Menschen, ihr wunderbarer Bau und ihre Bedeutung für das geistige Leben eingehend behandelt werden; daran müsste sich eine vernünftige, populäre Gesundheitslehre anschließen und endlich auch die Lehre von der menschlichen Seele und ihren verschiedenen Functionen als besonders wichtig nicht vergessen werden! In der Physik würden diejenigen unabänderlichen Naturgesetze und ihre Wirkung eingehender zu behandeln sein, die im täglichen Leben eine wichtige Rolle spielen und an denen sich sichtbar eine allweise Schöpferkraft bemerkbar macht. Wird beispielsweise das merkwürdige Ausnahmegesetz von dem allgemeinen Gesetz, dass das Wasser sich unter 4° C. wieder auszudehnen beginnt, in rechter Weise mit Bezugnahme auf die großartigen Wirkungen auf das Natur- und Menschenleben den Schülern zum Bewusstsein gebracht, so dient ja diese Erkenntnis offenbar wieder der Gotteserkenntnis, unterstützt also ohne Zweifel den Moralunterricht. Und welch großartigen Einblick in die Weisheit Gottes, der die ewigen Naturgesetze geschaffen, gewährt die Lehre vom Schalle, vom Lichte, von der Dampfkraft und der Elektricität! Auch in der Geographie wäre eine Menge Ballast über Bord zu werfen und dafür der astronomischen Geographie größere Beachtung zu schenken! Was sollte wol geeigneter sein, Ehrfurcht und heilige Scheu vor der Allmacht und Weisheit Gottes in der Menschenbrust zu erwecken, als der Einblick in die Wunder des Weltalls! Ist es einerseits die Großartigkeit, so ist es anderseits die unwandelbare, überall im Weltall waltende Ordnung und Gesetzlichkeit, die ganz besonders den Schülern zum Bewusstsein zu bringen ist.

Nunmehr aber kommen wir zum „Moralunterricht“ selbst.

Zu 6. Wie wäre der „Moralunterricht“ in den Schulen einzurichten?

Die eingehende Beantwortung dieser Frage würde einen so großen Raum einnehmen, dass sie weit über das Ziel, welches mir in diesem Aufsatze gesteckt ist, hinausgehen würde. Es sei mir hier nur gestattet, andeutungsweise meine Ansicht über Inhalt und Form des in Rede stehenden Unterrichtes auszusprechen.

Als ersten Theil des Unterrichtes denke ich mir: die Glaubenslehre, d. h. die Lehre von Gottes Dasein, seinem Wesen und seinen Eigenschaften.

Als zweiter dürfte folgen: die Lehre von der Unsterblich-

keit der menschlichen Seele und die aus diesem Glauben für die Menschen sich ergebenden wolthätigen Folgen.

Als dritter Theil würde sich dann die Lehre von den Pflichten, die eigentliche Sittenlehre, anschließen, und zwar die Lehre von den Pflichten gegen unsere Nebenmenschen und uns selbst, welche nach meiner Auffassung mit den Pflichten gegen Gott vollständig zusammenfallen. Die weitere Gliederung dieser Sittenlehre könnte etwa so beibehalten werden, wie sie von Herrn Schulinspector Wyss in dem schon oben angeführten Artikel im Jahrgang 1887, S. 771 ff. aufgestellt ist.

Endlich dürfte es nicht unzweckmäßig erscheinen, wenn als Anhang noch die geselligen Sitten, die Pflichten des Anstandes und der Höflichkeit im Umgange mit den Seinen und mit Fremden etwa in dem Sinne von Knigge's „Umgang mit Menschen“ behandelt würden. Eine Blumenlese aus dem genannten Buche würde gewiss reichlichen und heilsamen Stoff zur Belehrung bieten. Soweit einstweilen über den Inhalt. —

Was die Form des Unterrichtes anlangt, so denke ich mir, dass die einzelnen unter obige Rubriken zu bringenden Lehren in kurzer, präciser Fassung von den Schülern gelernt, von dem Lehrer besprochen und durch aus dem Leben gegriffene Beispiele illustrirt und den Schülern zum klaren Verständnis gebracht werden müssten. Ferner sollten zu allen einzelnen Punkten Belegstellen nicht nur angeführt, sondern auch von den Schülern gelernt und so oft wiederholt werden, dass sie fürs ganze Leben ihr festes geistiges Eigenthum werden und jederzeit bei gegebenem Anlasse mit Leichtigkeit reproducirt werden können! Diese Belegstellen wären nicht nur aus den Religionsbüchern aller drei monotheistischen Religionen, der Bibel, dem Talmud und Koran, sondern auch aus den weltlichen classischen Schriftstellern aller Zeiten zu entlehnen.

„Wunder wirkt oft im Gemüthe ein geweihtes Dichterwort.“

Man gestatte mir, zur Veranschaulichung der oben ausgesprochenen Idee nur einige wenige Beispiele anzuführen. Soll der Lehrer den Kindern das Dasein eines allmächtigen Gottes klar machen, der die Welt geschaffen hat und sie nach unwandelbaren Gesetzen erhält, so würde er sie etwa lernen lassen: „Ich glaube an Gott, den allmächtigen Schöpfer Himmels und der Erde“ oder in modernerer Form: „Es ist ein Gott, der die Welt geschaffen hat und sie nach unwandelbaren Gesetzen erhält.“ Dieser Satz wird dann gründlich besprochen und unter Hinweis auf die wunderbaren Naturgesetze, welche in der Natur,

im Menschenleben und im Weltall walten, den Kindern klar gemacht, dass das kein Werk des Zufalls sein könne, dass nur Thoren oder gedankenlose Menschen so sprechen könnten etc. Dazu wären etwa folgende Belegstellen zu lernen:

Psalm 14, 1. „Die Thoren sprechen in ihrem Herzen, es ist kein Gott."

Psalm 19, 2: „Die Himmel erzählen die Ehre Gottes, und seiner Hände Werk verkündet das Firmament."

Talmud: „Gott ist es, der allein die Welt schuf. Von allem, was Gott in der Welt geschaffen hat, gibt es nicht ein Ding, das zwecklos wäre."

Koran: „Er lässt die Nacht dem Tage und den Tag der Nacht folgen und zwinget Sonne und Mond, ihren Dienst zu verrichten, und beide durcheilen ihren bestimmten Lauf. Das thut Gott, euer Herr, dem da gehört die Herrschaft."

Oder: Bei der Besprechung von Gottes Weisheit und Güte würde auf die Herrlichkeit seiner Gesetze, wie die Befolgung derselben das Glück der lebenden Wesen bezwecke, hinzuweisen und etwa folgendes zu lernen sein:

Psalm 104, 24: „Herr, wie sind deine Werke so groß und viel! Du hast sie alle weislich geordnet und die Erde ist voll deiner Güte."

Klopstock in seinem Psalm: „Er, der Hocherhabene, der allein ganz sich denken, seiner ganz sich freuen kann, machte den tiefen Entwurf zur Seligkeit aller seiner Weltbewohner" etc.

Wie wirksam müsste es ferner bei Besprechung der Lüge sein, wenn das schöne Wort aus Goethe's Iphigenie IV, 1 gelernt und gründlich besprochen würde: „O weh der Lüge!" etc., und etwa das Geibelsche Wort: „Lüge, wie sie schlau sich hüte, bricht am Ende stets das Bein; kannst du wahr nicht sein aus Güte, lern' aus Klugheit wahr zu sein." Doch — diese Beispiele, die ich leicht vermehren könnte, mögen genügen.

Von diesen Belegstellen müsste das Beste gelernt werden, was zu allen Zeiten von gottbegeisterten Männern geschrieben worden ist. Man sollte meinen, dass dergleichen Sentenzen weit heilsamer und veredelnder auf die Jugend wirken würden, als so manche Bibelstellen, Gesangbuchverse und biblische Geschichten, für deren Inhalt die Jugend wahrlich kein Verständnis haben kann. — Wie ein derartiger Unterricht den Schüler mit Unlust erfüllen soll und mit welchem Rechte ihn der unbekannte Verfasser jenes Artikels im December-Hefte einen schablonenhaft gekünstelten nennt, ist mir allerdings unerfindlich.

Bereitet denn der confessionelle Religionsunterricht, wie er heutzutage gegeben wird, den Kindern Freude, erregt er auch nur einigermaßen ihr Interesse?! Nach meiner Erfahrung bezweifle ich dies ganz entschieden. Dagegen habe ich oft zu bemerken Gelegenheit gehabt, dass die Mädchen der ersten Classe ähnliche Sentenzen, wie die angeführten, die ich ihnen gelegentlich mit Vorliebe zum Lernen dictire, gern und mit Freude lernten und ihrer Besprechung ein aufmerksames Ohr liehen. Wird der Jugend während der Schulzeit die große Wahrheit zum Bewusstsein gebracht, dass die Befolgung der Gesetze Gottes in jedes Menschen eigenem Interesse liegt, dass z. B. Arbeit und tüchtige Anstrengung ein reines, hohes Wolgefühl erzeugen, dass aber jede Abweichung von dem pflichtgemäßen Wege Unheil im Gefolge hat, und erhält diese Wahrheit allmählich durch Erfahrung ihre Bestätigung, so muss das entschieden auf Gesinnung und Handlungsweise von kräftigerer Wirkung sein, als die Lehre von der Sündhaftigkeit der Menschen, die nur durch Christi Vermittelung wieder Gnade bei Gott erlangen können. Geradezu verderblich wirkt ja der ungeheuere Irrthum, in dem sich heute noch Millionen von Menschen befinden, dass man seine Sünden durch gottesdienstliche Handlungen, Beichte, Abendmahl, Ablass, Messen etc. abbüßen könne; dadurch wird ja doch offenbar der Sünde und dem Unheil Thür und Thor geöffnet! — Wie anders und schöner, wenn der Mensch es tief innerlich erkennt und davon durchdrungen ist, wie gut es Gott mit uns gemeint, als er uns seine Gesetze gab, durch deren Befolgung wir glücklich, durch deren Missachtung wir unglücklich werden müssen. Doch — das ist ja klar. „Tugend und Laster tragen in sich selbst die Vergeltung!“ (Wyss a. a. O.) Es wird einmal eine Zeit kommen, wo, wie Fichte sagt, „für jeden vernünftigen Menschen die Moral auch die wahre Religion sein wird“, und wo alle Menschen soweit vernünftig sein werden! Ja — es wird auch einmal eine Zeit kommen, wo der „Moralunterricht“ obligatorisch in allen Schulen eingeführt sein wird. Sie ist wahrscheinlich noch ferne, weil erstens das günstige Vorurtheil für den confessionellen Religionsunterricht noch zu tief gewurzelt ist, und weil zweitens noch zwei wichtige Vorarbeiten zu erledigen wären, und zwar einerseits die geeignete Vorbereitung der Lehrer und anderseits, wie Herr Wyss sehr richtig sagt, die Herstellung eines geeigneten Lehrmittels oder Leitfadens für den Moralunterricht. Letztere Bedingung dürfte sehr bald erfüllt werden, sobald nur erst von maßgebender Seite der Sache näher zu treten Miene gemacht würde!

Die Thesen, welche sich aus der Beantwortung der im Anfange gestellten sechs Fragen ergeben, würden demnach etwa lauten:

1. Unter „Moral“ haben wir diejenige Richtung der Denk- und Handlungsweise des Menschen zu verstehen, die ihn seiner von Gott gewollten Bestimmung zuführt.

2. Die allgemeine Verbreitung der Moral würde einen höheren Zustand der Glückseligkeit der Menschheit zur Folge haben.

3. Die Moral ist heutzutage keineswegs allgemein verbreitet.

4. Um der Moral allgemeine Verbreitung zu verschaffen, muss vor allem auf die Jugend moralisch eingewirkt werden.

5. Die Schule hat die Aufgabe, neben den die Moral unterstützenden Unterrichtsfächern einen besonderen „Moralunterricht“ an Stelle des confessionellen Religionsunterrichtes in ihren Lehrplan aufzunehmen.

6. Der Moralunterricht muss alle diejenigen Glaubenslehren und Sittengesetze enthalten, in welchen die drei monotheistischen Religionen übereinstimmen, und diese Lehren müssen durch zutreffende Belegstellen aus Religionsbüchern und Classikern erläutert und befestigt werden.

Wenn ich nun im Obigen versucht habe, meiner Ansicht über den fraglichen Gegenstand in einfacher Form einen, wie ich wol fühle, nur unvollkommenen Ausdruck zu geben, so habe ich das wahrlich nicht in der Absicht gethan, zwecklos Opposition gegen bestehende Verhältnisse zu machen; nein — vielmehr halte ich es einfach für Pflicht, da nicht zu schweigen, wo ich nach meiner Auffassung irrthümliche Ansichten und zweckwidrige Veranstaltungen sehe. Gerne will ich mich belehren und bekehren lassen, wenn jemand es besser weiß; anderenfalls aber hoffe ich auch weiter noch Gelegenheit zu haben, für die oben entwickelte Idee, die mir nun einmal Herzenssache ist, nachdrücklich einzutreten. Und so schließe ich mit dem Worte, mit dem auch Herr Schulinspector Wyss seinen Aufsatz schloss:

„Und die Moral muss doch gelehrt werden!“

Franz Stelzhamer.

Von *Alfred von Ehrmann-Baden.*

In jüngster Zeit scheint das Dichterwort in Erfüllung gehen zu wollen, nach welchem „die Dialekte sich bald lebhafter regen und muthiger emporbäumen würden und neben dem ernstgesenkten und fruchtbaren Herbstbaume — der Schriftsprache — auch der lustig blühende Frühlingsstrauß der Volkssprache wieder zu Ehren kommen sollte“. In der That, seit die Sprachforschung die Dialektkunde als eine ihrer wichtigsten Hilfswissenschaften anerkennt, hat auch das allgemeine Interesse des großen Publicums für die Sprache der unteren Volksschichten zugenommen — nicht nur in unserer, sondern auch in fremden Literaturen.

In Frankreich z. B., wo seit den fünfziger Jahren schon P. Jasmin, der begabte Dichter der Gascogne, eine verhältnismäßig große Gemeinde von Verehrern um sich gesammelt hatte, bricht sich neuerdings der provenzalische Dialekt mit elementarer Gewalt Bahn. Es hat sich eine kleine Schar von Dichtern und Gelehrten gefunden, welche für das Idiom des südlichen Frankreich, die alte Sprache der Troubadours, Geltung neben dem Schriftfranzösischen, ja sogar Gleichstellung mit demselben erkämpfen wollen. Die ehemaligen poetischen Akademien des französischen Südens, jene berühmten jeux floraux, sollen wieder eingeführt und durch Herausgabe von Original-Dichtwerken, Grammatiken und Wörterbüchern in provençalischer Sprache die ehrwürdige langue d'oïl zu neuem Leben erweckt werden. Das Haupt dieser Dichterschule ist Friedr. Mistral, ein so eigenartiges poetisches Genie, dass sein Name gewiss schon längst in der ganzen gebildeten Welt einen guten Klang besitzen würde, — wenn er es eben nicht verschmähte, französisch zu schreiben. Übrigens hat diese aufblühende Literatur bereits die Aufmerksamkeit des Nordens auf sich gelenkt und wird auch bei uns, die wir wegen unserer „Fremdländerei“ so arg verschrieen sind, bald manchen literarischen Feinschmecker bewegen, einen Einblick in die Grammatik des Provençalischen zu nehmen, um etwa Mistral's „Mireio“, „Nerto“ oder das herrliche Epos „Calendal“ zu lesen.

England hat seit Robert Burns keinen bedeutenden Dialektdichter hervorgebracht, dafür genießt aber auch der schottische Barde eine Würdigung, wie sie keinem deutschen Volksdichter je zutheil geworden ist. Der Name Burns gehört eben gerade so gut zur englischen Literaturgeschichte, wie der eines Moore oder Byron; und doch ist seine Sprache ebensowenig Schriftenglisch, wie z. B. das Deutsch eines bayrischen Floßknechtes oder eines Waldbauern aus dem Innviertel Hochdeutsch genannt werden kann.

In Deutschland ist die mundartliche Dichtung hauptsächlich durch zwei Namen vertreten: im Südwesten durch J. P. Hebel, im Norden durch Fritz

Reuter. Hebels alemannische Gedichte nehmen in der deutschen Literatur längst einen geachteten Platz ein, und mit Fr. Reuter wird in Norddeutschland ein förmlicher Cultus getrieben; ja durch die Übermacht des Büchervertriebes vom „Reiche“ aus wird derselbe sogar uns Süddeutschen förmlich aufgedrängt. Und doch sind gerade wir in Österreich so glücklich, einen Dialektdichter den Unseren zu nennen, welcher nach den Urtheilen eines Emil Kuh, eines Freih. von Feuchtersleben weder Burns, noch Hebel, noch Reuter an poetischem Werte nachsteht. Dieser Dichter nun ist Franz Stelzhamer und seine Sprache ein Zweig jenes großen bajovarischen Sprachstammes, dessen Bereich von Bayern über die ganzen Alpenländer bis an die Marken Ungarns sich erstreckt!

Während aber in den Lesebüchern für Deutschlands Schulen sich Proben Hebelscher und Reuterscher Poesie vorfinden, geschah bei uns bis vor kurzem nichts zu einer auch nur oberflächlichen Würdigung Stelzhamers. Bemerkenswert ist z. B. gewiss die Thatsache, dass in einem weitverbreiteten, an vielen österreichischen Unterrichtsanstalten eingeführten Lehrbuch der deutschen Literaturgeschichte wol die Biographien Hebels, Reuters und Klaus Groths, aber keine drei Worte über Stelzhamer zu finden sind.

Erst in neuerer Zeit beginnt es in dieser Beziehung besser zu werden. Ein rühriger Stelzhamer-Ausschuss, dessen Seele, Dr. Anton Matosch von der Wiener Universitätsbibliothek, selbst ein hochbegabter Dialektdichter ist, wirkt durch würdige Buchausgaben eifrig für die Sache der obderennsischen Dialektdichtung. In Wien versammeln Leopold Hörmann und andere für ihre Vorlesungen Stelzhamerscher und eigener Dichtungen ein zahlreiches Publicum. Aber wie weit ist die Popularität unseres oberdeutschen Volksbarden von der Fritz Reuters in Norddeutschland entfernt, wo eigene Reuter-Vereine für die möglichste Verbreitung des „plattdeutschen Homer“ sorgen! — Um nur von der Biographie Stelzhamers zu reden, so ist dieselbe sogar in Österreich so gut wie unbekannt. Die Aufsätze, welche über diesen Gegenstand hier und da in Roseggers „Heimgarten“ erscheinen, geben natürlich nur Beiträge, so wertvoll sie auch als solche erscheinen; es sind Augenblicksbilder aus des Dichters Leben, ohne gewollten Zusammenhang. Und die einzige relativ vollständige Stelzhamer-Biographie, das vortreffliche Werkchen von J. Ed. Engl, ist trotz seiner zweiten Auflage nicht eigentlich im großen Publicum verbreitet.

So möge denn nachfolgende biographische Skizze in dem lebhaften Wunsche, wieder ein bescheidenes Theil zum Andenken an den bedeutendsten Vertreter oberdeutscher Dialektdichtung beizutragen, ihre Entschuldigung finden. Aus obenangeführten Gründen wird wol für sehr wenige damit Bekanntes geboten sein — abgesehen davon, dass eine Stelzhamer-Biographie schon an und für sich des Interessanten genug enthält.

* * *

Franz Stelzhamer wurde zu Großpiesenham, einem Dorfe nächst Ried im Innkreis, Oberösterreich, am 29. November 1802 geboren.*) Seine Eltern waren einfache Bauersleute, der Vater ein tüchtiger Mann von praktischem Verstande, die Mutter gemüthreich, ja fast feinfühlig trotz ihres niederen

*) Im selben Jahre kam auch Frankreichs nationalster Dichter, Victor Hugo, zur Welt; und durch einen seltsamen Zufall starb Fritz Reuter im gleichen Jahre mit Stelzhamer, nur einen Tag nach ihm.

Standes, und ihrem jüngsten Sohne Franz mit geradezu rührender Liebe zugethan. Als Knabe musste er fleißig am väterlichen Gute mitarbeiten und lernte dabei das Landleben mit allen seinen Einzelheiten kennen. Oft war er tagelang vom Hause fern, auf abgelegenen Triften einsam das Vieh hütend. Daher seine von keinem Volksdichter erreichte Kenntnis des bäuerlichen Kleinlebens, daher seine innige Vertrautheit mit dem geheimsten Weben der heimatlichen Natur. Vielleicht stammt auch aus jener Zeit die Neigung zum Träumen und Fabuliren, jene „sinnirádo Weis'", wie er sie nennt und von der er gesteht, dass sie ihm von Jugend auf anhaftete. Wenigstens hat er mit Vorliebe in seinen poetischen Allegorien sich selbst als Hirtenknabe hingestellt, dem die belebte Natur sowie Märchen und Sage der Heimat in mannigfachen Personificationen ihre poetischen Enthüllungen machen.

„Schan*) wie ri nu g'hüet't han*)
Dö Gaiß**) und dö Gäns
Obn, bon Wald an der Gránitz†)
In Land ob der Enns"

beginnt er im „Waldfräuerl" (Musa ruralis) die köstliche Erzählung seines Bündnisses mit der ländlichen Muse, die sich zu ihm gesellt und ihm alle geistigen Güter verspricht, wenn er sich ihr weihen wolle. Auch in anderen Gedichten benutzt er gern das Motiv von dem poetisch veranlagten Bauernjungen und weiß aus dem Widerstreit der idealistischen Neigungen mit dem Realismus der Umgebung unwiderstehlich komische Effecte zu ziehen.

Der aufgeweckte Knabe wurde zum Studium bestimmt. Er beendete in Salzburg mit ausgezeichnetem Erfolge das Gymnasium und ging dann nach Graz, um dort jus zu studiren. Dieser Schritt führte zu ernsthaften Zerwürfnissen mit seinem Vater, welcher den Sohn für den geistlichen Stand bestimmt hatte.

Nachdem Stelzhamer seine Studien in Wien absolvirt hatte, nahm er eine Erzieherstelle in Reindorf, später eine solche in einem gräflichen Hause zu Bielitz in Schlesien an. Damals glaubte er ein Talent zum Zeichnen in sich entdeckt zu haben und ging kurz entschlossen nach Wien zurück, um sich dem Studium der Malerei zu widmen. Er besuchte auch wirklich die Malerakademie, aber bald scheiterte sein Plan an dem gänzlichen Mangel aller Geldmittel.

Nun gedachte er doch sich noch der Theologie zuzuwenden — schon um den zürnenden Vater zu versöhnen. In Linz studirte er als Externist, dichtete aber nebenbei seine ersten Lieder in obderennsischer Mundart, darunter einige, als deren Autor man gewiss nicht einen Studiosus der Theologie vermuthet hätte. Es fand auch dieses Studium ein rasches Ende, herbeigeführt durch die Ungeberdigkeit des poetischen Gottesgelehrten, der nach einer missglückten Prüfung am Ende des zweiten Cursus der Theologie für immer den Rücken kehrte.

Von da ab beginnt für Stelzhamer jenes Wanderleben, zu dem sein unruhiger Geist ihn trieb, und welchem er bis in sein hohes Alter nie auf lange Zeit entsagen konnte. Das Heimatsdorf vermeidend — denn das Vaterhaus

*) schan (schon), ebenso wie han (habe) sind mit dem tiefen (bayerischen) a-Laut zu sprechen. Dieser Laut kommt bei Stelzhamer jedem a zu, welches nicht ausdrücklich durch den Accent (á) als ein helles bezeichnet ist. Das n ist nasal. — **) ai klingt nach Stelzhamers vielbekrittelter Schreibung wie französisch oi (also oa). — †) Grenze.

war ihm jetzt mehr als je verschlossen — zog er zuvörderst durch Oberösterreich bis an die bayerische Grenze. In Passau traf er einen ehemaligen Studiencollegen, der inzwischen Director einer wandernden Schauspielertruppe geworden war und unseren Franz von Piesenham als willkommenes Mitglied für sein ambulantes Theater engagirte. Der neue Jünger Thaliens spielte verschiedene ernsthafte und komische Rollen, vor allem Intrigants. Er scheint kein geringes Talent für die Bühne besessen zu haben, wie dies ja später die meisterhafte Art seiner Vorlesungen bewiesen hat — während umgekehrt zu dieser Kunst des Vortrages die schauspielerische Lehrzeit, sowie die collegialen Unterweisungen einer Sophie Schröder, welche sich für den jungen Mimen interessirte, nicht wenig beigetragen haben mochten. Die Herrlichkeit war jedoch von kurzer Dauer. Der Herr Director erklärte sich eines Tages seiner Truppe gegenüber insolvent. Franz saß mit einer größeren Zechschuld im Gasthause fest und mußte sich in einem Briefe um Hilfe an die Mutter wenden. Diese machte sich sofort auf den Weg und kam nach einer anstrengenden Fußwanderung in Passau an, wo sie ihren Sohn ohne ein Wort des Tadels mit ihrem ersparten Gelde auslöste.

In lichtblauem Frack mit Messingknöpfen, in gelben Nankinghosen, lichter Weste, Niederschuhen und hohem weißen Cylinderhute — erzählt J. Ev. Engl — ging der verunglückte Schauspieler im März 1835, Passau verlassend, neben seinem Mütterlein her, die in ihrer soliden Landestracht seltsam von ihm abgestochen haben mochte. In Schärding fand er unvermuthet eine Gesellschaft von Männern, die seine Lieder schon kannten — sie hatten inzwischen handschriftlich eine rasche Verbreitung im Lande gefunden — und sofort eine Subscription veranstalteten, um dem Dichter aus der augenblicklichen Noth zu helfen und ihm eine Sammlung und Herausgabe des bis dahin Entstandenen zu ermöglichen. Getröstet und neuerdings voll Vertrauen zu ihrem Sohne, machte sich die Mutter wieder auf den Heimweg. Franz aber setzte seine Wanderung in der Richtung nach Wien fort.

Er sah sich nun mit allem Ernste nach einem Verleger um. Der k. k. Hofbuchhändler P. Rohrmann war der erste, welcher sich zu einer Herausgabe der Dialektlieder bereitfinden ließ. Nachdem der Verlagscontract abgeschlossen worden war, kehrte Stelzhamer ins Elternhaus zurück, um dort die letzte Feile an sein Manuscript zu legen. Er hatte sich nicht getäuscht, wenn er hoffte, den Vater durch die verbriefte Thatsache des Erfolges endlich zu versöhnen. Besonders war es der obenan gedruckte kaiserl. Adler im Contractbrief des Hofbuchhändlers, welcher dem schlichten Bauersmann imponirte. Leider sollte er von den künftigen Erfolgen seines Sohnes nicht mehr als dieses bloße Vorzeichen erleben; er starb noch während der Drucklegung des Buches.

Dieser erste Band „Lieder in obderennsischer Mundart“, 1837 erschienen*), enthält außer einem kleinen Epos „Dá Soldatnvödá,“ einige der seither be-

*) Das Büchlein, welches übrigens im Buchhandel bereits selten wird, ist für die damaligen Verhältnisse recht würdig ausgestattet: auf gutes Papier gedruckt, mit hübschem Titel und einer Holzschnittvignette auf dem Umschlag versehen, welche eine auf knorrigem Baumast ruhende Leier als Symbol der Volksmuse darstellt. Mit dieser Vignette nun hat der Zufall ein seltsames Spiel getrieben. Ein Cliché davon findet man nämlich auf den Programmen einer altbekannten Wiener Volkssängergesellschaft abgedruckt. Nun könnten wir fragen: Soll dies vielleicht

rühmt gewordenen drastischen Genrebildchen aus dem oberösterreichischen Bauernleben (s'Heumáhdá-Gsang", „dá pfiffi Bue", „dá Spiellump"), dann Scenen aus dem Liebesleben des Volkes (dö bsundá Liab", „dös anbrennt Rosl", „dá Gfockto"*), außerdem Autobiographisches („dö drei Brüedá", „Nemo propheta in patria" oder „Wo dá Pfening gschlagen is, da gilt á nix") und jene rührende Apostrophe an „Mein Müederl", welche er in der Folge nicht öfter als einmal öffentlich gelesen hat, da er beim Vortrage desselben nahe daran war, selbst gleich seinen Zuhörern von der Rührung überwältigt zu werden.

Die „Lieder" begegneten gleich bei ihrem Erscheinen einem ungeahnt großen Erfolge. Und dies ist um so bemerkenswerter, als ziemlich zu gleicher Zeit auch Joh. Gabriel Seidls „Flinserl" in niederösterreichischer Mundart, das „Schwarzblattl aus dem Wienerwald" von Freiherrn v. Klesheim, sowie Kobells altbayerische Gedichte erschienen. Über alle diese Publicationen trug Stelzhamers Buch den Preis davon, indem es sich mit einem Schlage die Gunst des Publicums und die Anerkennung der Presse errang. Dieser glänzende Erfolg bestimmte Stelzhamer, von da an die Dichtkunst als seinen Lebensberuf zu betrachten, obwol er im voraus wusste, dass er angefeindet werden und keine besonders glänzende materielle Existenz vor sich finden würde. Unter seinen Aphorismen befindet sich einer, welcher diese Erkenntnis höchst treffend ausspricht: „Ich habe mir das Künstlerlos gewählt, eine kahle Höhe, aber mit reizender Fernsicht."**)

Eine willkommene Einnahmsquelle erschloss sich ihm wol in den starkbesuchten Vorlesungen, welche Stelzhamer von da an abwechselnd in Wien, Linz, Salzburg und München hielt. In Wien las er meist im „Saale der Musikfreunde", in Linz öfters bei Erzherzogin Sophie (wo ihn auch einmal der König von Preußen hörte), in München war er ein gern gesehener Gast der Künstlergesellschaft im Stubenvoll, während er im Museumssaal vor der Öffentlichkeit erschien.

In der Isarstadt war es auch, wo Stelzhamer jenen Ausspruch that, der seither mancher anderen Berühmtheit in den Mund gelegt worden ist. Er sollte vor dem bayerischen Könige lesen, lehnte aber diese Ehre wegen eines geringen Formzwanges ab. Als ihm seine Freunde diese Unklugheit zum Vorwurf machten, entgegnete er ihnen mit jenem ungebändigten Stolze, der eine seiner Charaktereigenthümlichkeiten bildete: „Könige gibt es mehrere, Stelzhamer aber nur einen!"

---

bedeuten, dass für uns jene Bänkelsänger und Coupletdichter, wie hervorragend sie auch in ihrem Fache sein mögen, als die berechtigten Erben der Stelzhamerschen Muse und als würdige Nachfolger eines Dichters gelten sollen, der eine „Ahnl", eine „Königin Noth" geschrieben hat?!

*) Der Gefoppte.

**) Auch der Schlussvers eines hochdeutschen Gedichtes „Zu Wien (1837)" drückt mit feiner Ironie dasselbe aus:

„Bald, wenn ich werde zu Hause sein,
Höret an, was ich treibe:
Wieder dicht' ich und schreibe
Gar ein ergötzliches, schönes Büchelein,
Und krieg' ich Hunger dabei, so zehr' ich,
vom Ruhme,
Des Morgens und Abends ein Krümchen,
Mittags eine Krume.

Was die persönliche Erscheinung des Dichters betrifft, so muss dieselbe nach Aussagen vieler, die ihn vortragen gehört oder als Freunde gekannt haben, eine ungemein sympathische gewesen sein. Von Angesicht nichts weniger als schön, mit einer unförmlich großen Nase in dem rothangelaufenen Gesicht, konnten dennoch diese grobgeschnittenen Züge durch den Abglanz eines reichen Gefühlslebens und den Ausdruck männlichen Selbstbewusstseins, welcher gelegentlich in ihnen aufleuchtete, fast zu wirklicher Schönheit verklärt werden.

„Wie sieht á denn aus?“
— Hau,*) kennst ja dö Art —:
Án áfstehats Haar
Und an hängátn Bart!

läßt er im „Nemo propheta“ die ihn beredenden Bauern fragen und antworten. Und in der That trug auch Stelzhamer gerade so wie „dö Art“ — Künstler und Dichter — langes, rückwärts wallendes Kopfhaar und einen mächtigen Vollbart.

Inzwischen war der zweite Band mundartlicher Dichtungen, „Neue Gesänge in obderennsischer Mundart“, 1841 erschienen und gleich günstig aufgenommen worden. 1843 kam die zweite Auflage der „Lieder“, 1844 eine ebensolche der „Gesänge“ heraus; in Zwischenräumen dann die übrigen zwei Bände Mundart. Aus den gesammten vier Bänden Dialektdichtung sind als besonders bemerkenswert zu erwähnen: „s'Waldfräuerl“ (Musa ruralis), „s'Máhrl von Furtbach“ und „Königin Noth“. Es sind dies längere erzählende Dichtungen, welche, untereinander in losem Zusammenhang stehend, im Gewande der Allegorie — aber einer lebensvollen, mit manchen realistischen und launigen Zügen durchsetzten Allegorie — einen Grundgedanken von hohem sittlichen Ernste zum Ausdruck bringen. Stelzhamers bedeutendstes Werk ist aber jedenfalls die „Ahnl“, großes episches Gedicht in der Art von Göthe's „Hermann und Dorothea“ und Voßens „Luise“; von vielen Literaturkennern wird auch die „Ahnl“ den obengenannten classischen Werken unserer hochdeutschen Literatur dem dichterischen Werte nach völlig gleichgestellt.

Auch hochdeutsch hat Stelzhamer einige Bände Lyrik**) und eine Reihe von Novellen***) veröffentlicht. Aber das Publicum übersah sie ganz und fast geflissentlich; diese Theilnahmlosigkeit wurde zu einer Quelle des bittersten Missmuthes für den Dichter, welcher sich gerade auf seine hochdeutschen Dichtungen viel zugute that.

Nun muss allerdings zugestanden werden, dass dieselben seinen mundartlichen Werken nachstehen. Gerade was den letzteren einen unwiderstehlichen Reiz verleiht, die Naivetät der Anschauung, die virtuose Behandlung des vierzeiligen Maßes, hat den hochdeutschen Dichtungen zum Nachtheil ausgeschlagen. Und doch — ungeachtet mancher sprachlichen Kühnheit, mancher mit Ostentation gebrauchter Provinzialismen — offenbart sich auch in diesen Liedern der geniale Dichter, und seine kraftvolle Individualität leuchtet noch siegreich durch seine Verirrungen.†)

---

*) Schau!

**) Darunter: „Liebe“ (in der Cotta'schen Separatausgabe: „Liebesgürtel,“ großes hochdeutsches Gedicht in 2 Büchern.

***) „Sebastian“, „Im Walde“, „Klein-Jonikl“ etc.

†) Um sich davon zu überzeugen, lese man nur einmal das seltsame Gedicht: „Liebesaffaire“, und beobachte, wie darin der Vers — eine Art Knittel — ebensowol

Die Jahre 1850—1870 bilden ungefähr den Höhepunkt von Stelzhamers Popularität. Damals war der Dichter mit den hervorragendsten Vertretern der österreichischen Schriftsteller- und Künstlerwelt bekannt, ja theilweise eng befreundet, so mit Nik. Lenau, Fr. Grillparzer, Ed. von Bauernfeld, A. Grün u. a. So oft er in Wien war, fand er sich auch regelmäßig in dem Stelldichein des damaligen „geistigen Wien", dem „Silbernen Kaffeehaus" in der Plankengasse, ein.

1854, auf einer neuen Vorlesertour, machte Stelzhamer in München ein literarisches Experiment, welches erwähnt zu werden verdient. Er trat im Museumssaale als Märchenerzähler mit einem Originalmärchen: „Die drei Boten" auf, welches er nach Art eines orientalischen Improvisators völlig aus dem Stegreif sprach. Der Erzähler erntete reichen Beifall, doch ist nicht bekannt, dass er das Experiment später wiederholt hätte.

Nachdem Stelzhamers erste Frau nach kurzer Ehe gestorben war, heiratete er 1868 zum zweitenmale, 66 Jahre alt. Gleichzeitig zog er sich nach Hendorf, Oberösterreich, zurück, wo er in geordneten pecuniären Verhältnissen*) die letzten sechs Jahre seines Lebens verbrachte; nur zeitweilig trieb ihn die alte Gewohnheit des Wanderns auf Wochen aus seinem gemüthlichen Heim. Er war kerngesund, rüstig und arbeitete viel, wie dies sein reicher literarischer Nachlass bewies.

Am 5. Juni 1874 musste er sich, da er sich unwol fühlte, zu Bette legen.

---

für burlesken Humor, als auch für tiefe Gefühlsäußerung dienstbar gemacht ist.

„Ho, ich darf noch maulen und pochen,
Ich bin noch hundejung,
Hab' Mark noch in den Knochen
Und in den Fäusten Schwung.—"

lässt der Dichter seinen jugendlichen Helden im Übermut vermeintlichen Liebesglückes prahlen. Welcher Contrast zwischen dieser Strophe und der Stimmung in den folgenden Schlussversen des Gedichtes. (Der Betrogene hat Untreue seines Liebchens erfahren und jagt sie mit höhnenden Worten davon.)

„Schluchzend und mit rothen Wangen
Ist sie wankend fortgegangen,
Still und schweigend sah ich nach,
Doch mein Herz erseufzt' und brach."

Nun mit dem gebrochnen Herzen
Geh' ich in der Welt herum,
Ohne Freuden, ohne Schmerzen,
Bin nicht weise und nicht dumm;
Bin nicht heiß und bin nicht kalt,
Seh' nicht jung aus und nicht alt;
Und mit meinen starren Mienen
Kann ich herrschen nicht, noch dienen."

*) Schon am 27. April 1860 hatte er die erste Landes-Subvention von 600 fl. aus der ständischen Domesticalcasse ausbezahlt erhalten, und durch einen späteren Beschluss des Landesausschusses wurden ihm 400 fl. zugesprochen. Ein eigenhändiges, sehr schmeichelhaftes Schreiben des Ministers Schmerling vom 25. August 1864 wies ihm eine von der österreichischen Regierung bewilligte Ehrenpension von 600 fl. an, welche er bis an sein Lebensende alljährlich erhielt. (Das Ehrenamt eines Landesschulinspectors von Oberösterreich, welches ihm schon früher angetragen worden war, hatte er abgelehnt, worauf Adalbert Stifter ernannt wurde.)

Man sieht also, das Land wusste seinen Sänger zu schätzen und ihm in anerkennungs- und nachahmungswürdiger Weise die praktischen Beweise dafür zu geben!

Das Übel, welches er anfangs gering achtete, entwickelte sich rasch zu einer schweren Erkrankung, die ihn fünf Wochen an das Schmerzenslager heften und der endlichen Auflösung entgegenführen sollte. Am 14. Juli 1874, vormittags 9 Uhr verschied er. Er wurde auf dem kleinen Friedhofe von Hendorf begraben — also nicht, wie er sich in jenem Liede gewünscht hatte:

„Dnetter ains wår mein Wunsch,
Und á Wunsch is ja frei;
I mecht' z' Schildern bograbn liege
Bon Müederl hiebei!
Dö wöckt mi, wann s' blasen,
Und lasst mi nöt hint
Suecht alle neun Himmel
Aus, bis s' mi findt."

Es wäre nun dieser dürftigen Skizze eines reichen Dichterlebens nichts weiter hinzuzufügen, als der Wunsch, dass sie ihren bescheidenen Zweck erreichen und manchen zur Lectüre von Stelzhamers Werken anregen möge, der es bisher versäumte, sich diesen Genuss zu verschaffen — einen Genuss allerdings, welcher für den Nichtösterreicher mit einiger Bemühung erkauft werden muss, da diesem das Verständnis des höchst eigenartigen Idioms anfangs Schwierigkeiten machen wird.

P. K. Rosegger sagt diesbezüglich im Vorwort der von ihm trefflich redigirten Stelzhamer-Ausgabe: „Es wage jeder, der das Volksthum liebt, die Mühe, sich in die Stelzhamersche Mundart zu fügen; Gedichte wie „D'Ahnl", „Königin Noth" etc. werden ihn überreich belohnen."

Welcher von allen gebildeten Ständen wäre nun eindringlicher darauf hingewiesen, „das Volksthum zu lieben", wer stünde ihm näher, als der Lehrstand?! —

Pädagogische Rundschau.

Die Zaubermacht der classischen Bildung. Professor Schmeding citirt in seiner neuesten Schrift (siehe vorige Nummer des „Pædagogium“) folgenden Ausspruch eines Gymnasialdirectors: „Wer in einer Gelehrtenschule gebildet worden, hat sich eine Lernfähigkeit und Lernbegierde erworben, wodurch er von der Mücke in der Luft, wie von der Blume des Feldes, von der Werkstätte, welche in seine Augen fällt, wie von jedem Zeitungsblatt, das ihm täglich dargeboten wird, aus dem Buche, wie aus der Conversation, wodurch er fortwährend von allen Seiten her alles das aus der Erd-, Natur-, Gewerbe-, Staatenkunde sich aneignet, was doch in keiner Schule so speciell gelehrt werden kann, und wozu er auch die gebildete Urtheilskraft mitbringt; und doch wird allenfalls eher ein Cuvier oder Davy oder Ritter aus ihm, als wenn er unter all den Naturalien, Experimenten und Landkarten die kostbare Schulzeit vertrödelte.“

Hierzu gibt Schmeding folgende sarkastische Erläuterung: „Die Ansicht der Vertreter der durch die classischen Sprachen erzielten formalen Bildung ließe sich etwa so ausdrücken: Wie ein auf dem Schleifsteine geschärftes Messer alles, was es zu schneiden gibt, besser schneidet als ein nicht geschärftes, einerlei ob Papier, Holz, Brot oder Fleisch, so ist ein durch formale Bildung geschärfter Verstand befähigt — hat wenigstens einen bedeutenden Vorsprung vor dem nicht formal gebildeten —, über alles zu urtheilen, was es zu urtheilen gibt; einerlei ob über Jacototsche Lehrmethode oder über die Judenfrage, ob über Unfallversicherungsgesetz oder über Cirkuliröfen, über feuerfeste Steine oder über eine Bernini'sche Statue, über die Züchtung von Yorkshire-Ebern oder über eine Schleiermachersche Predigt, über Münchener Bier oder über die Bildung des Gewissens; — mit einem Worte, über alles. Und das beste Mittel, diese formale Bildung zu erzielen, sind die classischen Sprachen.“ Gehört ins Bereich der Feenmärchen. Die Wirklichkeit weiß nichts davon.

Die neueste Schulbank (Normalschulbank). Seit Jahrzehnten schon schenkt man den besser construirten Subsellien eine ihrer hohen Bedeutung entsprechende Aufmerksamkeit. Das Urtheil medicinischer Autoritäten verschiedener europäischer Staaten wird je länger je höher geschätzt, auch wenn es sich blos um unwesentliche Verbesserungen der einfachen Schulbank handelt. Bei Einführung eines neuen Systems entscheidet nur das Gutachten der maßgebenden Ärzte. Dies bewies z. B. die neueste Geschichte der nach Größen sich abstufenden Schulbank. Die Vortheile derselben sind so bestechend und wirklich bedeutsam, dass ein hervorragender Schulhygieniker mit Recht neue Constructionen so lange für unnütz erklärte, bis ein ganz anderes Princip er-

dacht werde. Pädagogen und Schulhygieniker, wie Inspector Largiadèr in Basel, betonen, dass, so lange man nur die Gesammtkörperlänge eines Kindes als Maßstab zur Bestimmung der Dimensionen einer einzuführenden Schulbank benutze, so lange werden manche Kinder einer und derselben Classe in ganz unpassenden Subsellien sitzen. — Die Mittelgröße der Schüler ist „durchaus nicht maßgebend, da die Schüler des gleichen Lebensjahres sich in den Verhältnissen ihres Körperbaues wesentlich unterscheiden."

Angenommen nun, eine Behörde mache sich die Anschaffung neuer Schulbänke nach einem Durchschnittsmaße zur Aufgabe, so ist sie schon deshalb nicht geschützt vor unpassenden Bankgrößen, weil sie die Schülerzahl der ersten Classe z. B. fürs nächste Jahr nicht kennt und weil die Kinder der gleichen Classe das nächste Jahr in ihrer Mehrzahl vielleicht auffallend viel kleiner — oder größer sind als die früheren; die gleichen Banknummern sind deshalb in zu großer oder zu kleiner Zahl vorhanden. Wollte man aber consequent sein, so hätte man da und dort die Schüler einer unteren Classe in der Bank einer oberen zu placiren und der Lehrer müsste über eine Menge Reservebänke verfügen können, wenn er seine Zöglinge bequem setzen wollte.

Die Folgen dieses Übelstandes liegen auf der Hand. Zunächst werden die physisch und zumeist auch geistig abnormalen, zu kleinen oder zu großen Schüler benachtheiligt, weil man sie unter den herrschenden Umständen gleichsam in das Prokrustesbett einer unpassenden Zwangsschulbank steckt. Sodann sind es aber auch die vielen geistig begabten, außergewöhnlich kleinen oder hochgewachsenen Kinder, die in der munteren Schar, entweder beinahe eines Hauptes länger oder kürzer, einen bedauernswerten Anblick darbieten. Als Ideal könnte hier nur der in Largiadèrs Lehrerkalender erwähnte Anthropometer (Körpermesser) gelten, wenn er nicht zu theuer wäre.

Diesen und anderen hier nicht erwähnten Übelständen hilft nun die neuestens von **Jos. Rüdlinger**, Lehrer, erfundene Schulbank gründlich ab. Sie ist das Ergebnis unermüdlichen Prüfens und Vergleichens der bisherigen bewährtesten Systeme, die Frucht vieler Beobachtungen und Experimente außer und in der Schule und darf darum wol Anspruch machen auf eine gewisse Anerkennung von Seite der Behörden und der Lehrerschaft. Sie hat folgende Vortheile:

1. Der Fußschemel dieser neuesten (in der Schweiz und in Frankreich schon patentirten) Bank kann nach vorn und unten verschoben, der Sitz verbreitert und die Lehne erhöht werden. Die drei wesentlichen Theile sind also ganz dem Bedürfnis, d. h. der Größe jedes einzelnen Schülers entsprechend, beweglich.

2. Diese Verschiebung hat so weite Grenzen, dass der jüngste und kleinste Elementarschüler (im sechsten Lebensjahre) so gut wie ein Recrut mit Minimalmaß bequem darin sitzen, stehen, lesen und schreiben, in einer Stellung überhaupt sich darin bewegen kann, die den Anforderungen der Hygiene in jeder Beziehung entspricht.

3. Die bei der Anpassung der Bank an die individuelle Körperbeschaffenheit des Schülers nöthig werdende Verstellung kann sehr leicht und schnell — natürlich nur vom Lehrer — vollzogen werden und zwar durch Lösung mehrerer Schrauben und deren Wiederbefestigung. Dabei ist die **Bank** für den Schüler fest.

4. Dieselbe hat nur gewöhnliche Schulbankgröße und kann ein- und mehrsitzig hergestellt werden.

5. Die wesentlichste Verbesserung principieller Natur ist der Schrägschemel, da durch dessen Gebrauch das Vorbeugen beim Schreiben und Lesen erfolgreich bekämpft und der Kurzsichtigkeit wirksam, weil ohne fortwährende, specielle Ermahnungen des Lehrers, entgegengearbeitet wird Die richtige Lage des Fußes, seine rechtwinkelige Stellung zum Unterschenkel ist bei der Benutzung dieses Schemels nicht nur geboten, sondern für den Sitzenden auch die bequemste.

6. Im individuellen Verkehre des Lehrers mit den Schülern, also im Schreib- und Zeichnungsunterrichte etc. muss sich jener nicht mehr zu diesem herunterneigen — weil die Bänke für das höchste Maß construirt sind und alle Pulte für den Lehrer gleiche Höhe haben.

7. Die Rüdlingersche Bank bildet überall da einen sehr erwünschten Ausgleich, wo infolge früherer Anschaffung von Schulbänken nach unvollkommenerem Systeme manche Schüler sehr ungünstig, sanitätswidrig placirt worden sind, indem diese neue Bank für die Schüler abnormaler Größe in entsprechender Anzahl von Exemplaren zur Ergänzung angeschafft werden kann.

8. Die Abnutzung dieser Bank mit gusseisernem Gestell ist eine viel geringere als die der besten Holzbank.

9. Ihre Construction ist nach fachmännischem Urtheile die denkbar einfachste.

10. Die so absolut nöthige freie Bewegung des sitzenden und stehenden Schülers ist nicht irgendwie gehemmt. Der rechte oder linke Fuß oder beide Füße können beliebig vor, horizontal oder senkrecht gestellt werden. Selbst das Zurückstellen der Füße ist ermöglicht.

11. Diese Bank macht jegliche Größenmessung unmittelbar vor der neuen Bestuhlung eines Schulzimmers total überflüssig.

12. Die zweckmäßige Construction sämmtlicher (beweglicher) Theile ermöglicht die Zusammenstellung derselben zu einer beliebig langen Bank mit freiem Platz zum Ein- und Ausgehen der Schüler.

13. Die Anfertigung von Einplätzern nach gleichem Systeme für das Haus ist leicht möglich.

14. An die Holzschwellen lassen sich Rollen anbringen, wodurch die Reinigung des Zimmers bedeutend erleichtert wird.

15. Im Verhältnis zu den hier vereinigten vielen Vortheilen ist diese Normalbank sehr billig.

Die bei irgend einem anderen Schulbanksysteme mehr oder weniger gefürchteten Nachtheile, Hindernisse der allgemeinen Verbreitung und Schwierigkeiten beim Kehren des Zimmers, beim Fachwechsel, beim Hinausgehen der Schüler etc. fallen hier weg, indem ein zu hohes Gewicht, eine wackelige Tischplatte, störendes Geräusch, Versuchung des Schülers zu Spielereien und uncontrolirbaren Bewegungen der Hände, wenn nicht in allen, so doch in vielen Fällen ausgeschlossen sind.

Allfällige Bedenken bezüglich der großen Entfernung bis zum Tintengefäß (für die kleinsten Kinder), bezüglich Länge und Breite der Tischplatte, Versorgung der Bücher und Zeichnungsmappen, die Minusdistanz von 3 cm etc. schwinden voraussichtlich, sobald die „Normalbank“ der Praxis dienstbar ist,

und mancher Concurrent wird beim Prüfen jedes einzelnen Theiles oder des Gesammtobjectes unwillkürlich an das „Ei des Columbus" erinnert werden.

So erscheint diese Erfindung eines experimentirenden, schlichten, aber scharf beobachtenden Lehrers z. B. im Lichte von Dr. Baginsky's*) Anforderungen an die Schulbank der Zukunft als das schon längst Erstrebte. G. Schmid-St. Gallen.

Berlin. Als der Abgeordnete Eugen Richter im preußischen Abgeordnetenhause die unangemessene Behandlung der Volksschullehrer im deutschen Reichsheere zur Besprechung brachte, antwortete der Kriegsminister Verdy du Vernois u. a. auch in ziemlich gereiztem Tone, es werde zu erwägen sein, ob den Lehrern nicht die Bevorzugung abgekürzter Wehrdienstzeit (10, 6, 4=20 Wochen) entzogen werden müsse. Wenn der Kriegsminister geglaubt haben sollte, mit dieser Drohung die Lehrer einzuschüchtern, so hat er sich sehr im Irrthume befunden. Die Berechtigung zum einjährig-freiwilligen Heeresdienste ist von den Lehrern seit Jahren sehnlichst herbeigewünscht worden. Es mag nur an den Beschluss des vierten deutschen Lehrertages in Cassel (Pfingsten 1882) erinnert werden, welcher folgenden Wortlaut hatte: „1. Die sechswöchentliche active Militärdienstpflicht der deutschen Volksschullehrer fördert nicht das Wol der Volksschule, sondern übt durch die dadurch geschädigte berufliche Stellung der Lehrer einen nachtheiligen Einfluss auf dieselbe aus. 2. Der deutsche Volksschullehrer muss gleiche Rechte und Pflichten mit jedem anderen gemeinsam haben und tragen und muss berechtigt sein, auf Grund der Befähigung für das Volksschulamt seiner activen Militärdienstpflicht durch den einjährig-freiwilligen Dienst zu genügen." Wie gerechtfertigt dieser Beschluss ist, ergibt sich am besten aus der Prüfungsordnung für den einjährig-freiwilligen Wehrdienst. Die darin gestellten Forderungen bleiben weit hinter denjenigen zurück, welche an Volksschullehrer in ihren Prüfungen gestellt werden. Ein Punkt freilich macht eine Ausnahme: es werden vom Einjährigen Kenntnisnachweise in zwei fremden Sprachen verlangt. Die Anforderungen in denselben sind zwar nur geringe (Julius Cäsar, Charles XII., Vicar of Wakefield). Zudem scheint die Militärbehörde fremdsprachliche Kenntnisse nicht für unbedingt nothwendig zu erachten, denn von dem Nachweise einer wissenschaftlichen Prüfung dürfen entbunden werden: „1. junge Leute, welche sich in einem Zweige der Wissenschaft oder Kunst oder in einer anderen, dem Gemeinwesen zugute kommenden Thätigkeit besonders auszeichnen; 2. kunstverständige oder mechanische Arbeiter, welche in der Art ihrer Thätigkeit hervorragendes leisten; 3. zu Kunstleistungen angestellte Mitglieder landesherrlicher Bühnen." Wie weit die Kenntnisse derjenigen Einjährigen, welche nur den nothwendigen Wissensbedarf besitzen, hinter denjenigen der Lehrer zurückstehen, beweist schlagend die oftmals vorkommende Thatsache, dass junge Leute mit „einjährigem" Zeugnisse noch einer einjährigen Vorbereitung zur Aufnahme in das Lehrerseminar mit bekanntlich dreijährigem Unterrichtscursus bedürfen. Sollte der preußische Kriegsminister mit seiner Drohung nun aber gar gemeint haben, die Lehrer sollten in Zukunft drei Jahre zur Fahne einberufen werden, so würden die

*) Dr. Baginsky (Berlin), Handbuch der Schulhygiene.

preußischen Volksschullehrer trotz der damit verknüpften Zurücksetzung hinsichtlich ihres Bildungsgrades solche Bestimmung mit Freuden begrüßen.

Wer würde alsdann wol noch Lust verspüren, bis zum zwanzigsten Lebensjahre die Schule zu besuchen, um Lehrer mit Aussicht auf dreijährigen Heeresdienst zu werden? Und da die preußischen Lehrer durch lange, lange Erfahrung wissen, dass nur der Lehrermangel Aufbesserungen der kläglichen Lehrergehälter bewirkt, so würden sie den Tag segnen, an dem die dreijährige Dienstzeit für Lehrer verfügt würde. Ein rheinischer Lehrerverein, der Freie Lehrerverein zu Duisburg, scheint dem Herrn Kriegsminister die Antwort auf dessen Äußerungen über die vielleicht zu verlängernde Dienstpflicht der Volksschullehrer geben zu wollen. Dieser Verein hat nämlich für den XIV. rheinischen Lehrertag vom 7.—9. April zu Köln den folgenden Antrag eingebracht:

„In Erwägung, dass bereits durch Rescript vom 21. April 1818 solchen jungen Leuten, welche sich zu Lehrern für Volksschulen bilden, auf Grund vortheilhafter Zeugnisse ihrer Vorgesetzten der Eintritt in das Heer als Freiwillige auf ein Jahr gestattet gewesen ist;

in Erwägung, dass im Bundesstaate Bayern den Volksschullehrern die Berechtigung zum einjährigen Wehrdienst auch gegenwärtig zusteht;

in Erwägung, dass nach der Heer- und Wehrordnung vom 22. November 1888 die Militärdienstzeit der Lehrer nicht mehr sechs, sondern zehn, sechs und vier, also bereits zwanzig Wochen beträgt;

in Erwägung, dass mit dieser Neuordnung noch insofern eine Schädigung des Ansehens des Lehrerstandes verknüpft ist, als die aus seinen Reihen ausgehobenen Wehrpflichtigen sammt und sonders nicht den wehrfähigsten Truppen gleichgestellt werden;

in Erwägung endlich, dass nach den Ausführungen des Herrn Kriegsministers im Abgeordnetenhause die Stimmung für Verlängerung der Wehrpflicht der Volksschullehrer an maßgebender Stellung zur Zeit besonders günstig ist:

ersucht der rheinische Provinzial-Lehrerverband den Vorstand des Landesvereins preußischer Volksschullehrer, beim Kriegsminister und dem Minister der geistlichen, Unterrichts- und Medicinal-Angelegenheiten, erforderlichen Falles beim Abgeordnetenhause dahin vorstellig zu werden, dass den Volksschullehrern auf Grund ihrer Prüfungen die Berechtigung zum einjährig-freiwilligen Wehrdienst gewährt werde.

Sollte der Landesverein ein Vorgehen in dieser Sache ablehnen, so wird dem Vorsitzenden des rheinischen Provinzialverbandes der Auftrag ertheilt, die erforderlichen Schritte selbstständig zu unternehmen."

Derselbe Lehrerverein fasste in Bezug auf das Seite 249 des „Pædagogium" mitgetheilte und für den VIII. Deutschen Lehrertag zu Berlin in Aussicht genommene Thema: „Inwieweit soll die Schulgesetzgebung Reichssache werden?" den folgenden Beschluss:

„In Erwägung, dass in einzelnen Bundesstaaten des Deutschen Reiches, besonders in Preußen, bislang ein Unterrichtsgesetz mangelt, weil die Hindernisse, welche der gesetzlichen Regelung der Schulangelegenheiten schon in diesen Theilen des großen Ganzen bislang nicht haben überwunden werden können;

in Erwägung, dass die Reichsgesetzgebung oft auf weit weniger einschnei-

denden Gebieten als dem des Schulwesens in manchen Bundesstaaten wenig günstig aufgenommen wird·

in Erwägung, dass das Eintreten des Deutschen Lehrervereins für die Reichsschulgesetzgebung an maßgebender Stelle zur Zeit nicht die geringste Aussicht auf Erfolg bietet;

in Erwägung, dass in solchen Bundesstaaten, denen ein Unterrichtsgesetz noch mangelt, es vielmehr von Erfolg sein dürfte, wenn die betroffene Lehrerschaft auf Erlass von Landesschulgesetzgebungen mit allen gesetzlichen Mitteln hinarbeitet:

erklärt der Freie Lehrerverein Duisburg die Frage der Reichsschulgesetzgebung als eine sowol sachlich als taktisch nicht zeitgemäße, zumal die Verwirklichung dieser Frage auf absehbare Zeit nicht zu erwarten ist."

Hierzu sei bemerkt, dass auch der Spandauer Lehrerverein sich gegen die Behandlung dieses Themas auf dem Lehrertage erklärt hat.

Österreich. Prinz Liechtenstein ist abgethan. Nun kommen die „Kirchenfürsten" und verlangen noch mehr. Die „Wiener Abendpost" brachte am 12. März folgende Mittheilung: „Auf Grund eines in der heutigen Sitzung gefassten Beschlusses der zur Vorberathung des Gesetzentwurfes über die Abänderung einiger Bestimmungen des Gesetzes vom 14. Mai 1869 (R. G. Bl. Nr. 62), beziehungsweise des Gesetzes vom 2. Mai 1883 (R. G. Bl. Nr. 53), betreffend die Grundsätze des Unterrichtswesens bezüglich der Volksschulen, eingesetzten Specialcommission des Herrenhauses des Reichsrathes ist uns vom Bureau dieses hohen Hauses der folgende Protokolls-Auszug zur Veröffentlichung mitgetheilt worden:

Protokolls-Auszug.

Nach Eröffnung der Sitzung ergriff Se. Eminenz der hochwürdigste Cardinal Fürst-Erzbischof von Prag, Graf Schönborn, das Wort, um nachstehende Erklärung zu verlesen:

„In Verfolg der in der ersten Sitzung der Schulcommission des hohen Herrenhauses am 28. Februar d. J. erklärten Bereitwilligkeit, den Versuch machen zu wollen, der von der hohen Regierung selbst als nothwendig erkannten Änderung der Gesetze vom 14. Mai 1869 und 2. Mai 1883 eine solche Richtung zu geben, dass die berechtigten Ansprüche der katholischen Kirche befriedigt werden, erlauben sich die unterzeichneten Mitglieder der Schulcommission, zugleich als Vertreter des gesammten Episcopates der im Reichsrathe vertretenen Königreiche und Länder, die angedeutete Richtung im Nachstehenden näher zu kennzeichnen.

Nach den eben bezogenen Gesetzen „dürfen die Eltern oder deren Stellvertreter ihre Kinder oder Pflegebefohlenen nicht ohne den Unterricht lassen, welcher für die öffentlichen Volksschulen vorgeschrieben ist". (§ 20.)

Demgemäß sind die meisten Eltern, beziehungsweise Stellvertreter derselben, gesetzlich gezwungen, ihre Kinder oder Pflegebefohlenen den öffentlichen Volksschulen anzuvertrauen. (§ 23.) Die öffentliche Volksschule stellt sich somit als eine Zwangsschule dar, und können die Eltern oder deren Stellvertreter sogar durch Zwangsmittel verhalten werden, für den regelmäßigen Schulbesuch ihrer schulpflichtigen Kinder Sorge zu tragen. (§ 24.)

Indem die Unterzeichneten von der Frage der Berechtigung des Schul-

zwanges überhaupt absehen, erachten sie den Schulzwang, wie er bei uns geübt wird, nur dann für zulässig und erträglich, wenn durch denselben den Katholiken das heiligste, auch staatsgrundgesetzlich (Artikel 14) gewährleistete Recht der vollen Glaubens- und Gewissensfreiheit nicht verkürzt wird. Eine solche Verkürzung findet aber unzweifelhaft statt, wenn es den gesetzlichen Vertretern der katholischen schulpflichtigen Kinder unmöglich gemacht wird, denselben durch die öffentliche Volksschule eine solche Erziehung und einen solchen Unterricht angedeihen zu lassen, wie sie den Grundsätzen ihres Glaubens einzig entsprechen und von ihrem Gewissen gefordert werden, und legt ihnen die Pflicht auf, ihre Stimme für eine katholische Einrichtung der Volksschule immer wieder zu erheben. Das Bewusstsein, alle Schul- und öffentlichen Lasten redlich mitzutragen und alle Bürgerpflichten getreulich mit zu erfüllen, muss ihrer Stimme nur um so größeren Nachdruck geben.

Aber in noch höherem Maße sind die Bischöfe verpflichtet, für die ihnen anvertraute Herde Jesu Christi eine solche Einrichtung der als Zwangsschule sich darstellenden öffentlichen Volksschule in Anspruch zu nehmen, dass die Kinder nicht nach den Lehren wechselnder Schulmeinungen, sondern nach den unabänderlichen Grundsätzen ihres heiligen Glaubens religiös-sittlich erzogen und nicht nur mit den zur weiteren Ausbildung für das zeitliche Leben erforderlichen Kenntnissen und Fertigkeiten ausgestattet, sondern auch befähigt werden, ihre ewige Bestimmung zu erreichen, und dass so die Grundlage für Heranbildung wahrhaft tüchtiger Menschen und Mitglieder des staatlichen und kirchlichen Gemeinwesens geschaffen werde.

Dieser ihrer Pflicht entsprechend, können die Unterzeichneten nicht umhin für katholische Kinder katholische öffentliche Volksschulen zu fordern und diese Forderung in folgenden Punkten näher zu bestimmen:

1. Die öffentlichen Volksschulen sind so auszugestalten, dass es den katholischen Kindern möglich gemacht werde, dieselben in der Regel ohne Vermischung mit Kindern anderer Confessionen zu besuchen.

2. An katholischen öffentlichen Volksschulen haben sämmtliche Lehrer der katholischen Kirche anzugehören, sind für dieselben an katholischen Lehrer-Bildungsanstalten auszubilden und haben auch die Befähigung zur Ertheilung des katholischen Religionsunterrichtes zu erwerben.

3. Bei Anstellung der Lehrer an katholischen öffentlichen Schulen ist den Organen der katholischen Kirche jene Einflussnahme zu gewähren, welche nothwendig ist, um sich der entsprechenden Wirksamkeit des anzustellenden Bewerbers zu vergewissern.

4. Der Religionsunterricht ist an diesen Schulen durch Mitverwendung des Lehrers zu erweitern und der übrige Unterricht, die Lehr, pläne, sowie auch sämmtliche Lehr- und Lernmittel so einzurichten, dass darin nicht nur nichts vorkomme, was für katholische Kinder anstößig wäre, sondern alles in einheitlicher Beziehung zu dem katholischen Charakter der Schule stehe.

5. Was die Beaufsichtigung der katholischen Volksschulen und Lehrer-Bildungsanstalten betrifft, so ist es der Kirche zu ermöglichen, deren confessionellen Charakter durch ordnungsmäßig von ihr bestellte Organe nach allen Richtungen in wirksamer Weise zu wahren und zu fördern.

Schließlich erklären die Unterzeichneten, ohne hier das Gebiet politischer Erwägungen zu berühren, sich bereit, in Betreff der von ihnen gestellten Forderung mit den competenten Factoren sich des weiteren zu benehmen.

Wien, 12. März 1890.

Franz Cardinal v. Schönborn, Fürst-Erzbischof von Prag. Johannes Zwerger, Fürstbischof von Seckau. Jacobus, Fürstbischof von Laibach."

Auf diese Erklärung erwiderte Se. Excellenz der Herr Minister für Cultus und Unterricht, Dr. Freiherr v. Gautsch nachstehendes: „Nachdem die soeben vernommene Erklärung, die von den hochwürdigsten Herren Bischöfen nicht blos in ihrer Eigenschaft als Mitglieder des hohen Herrenhauses, sondern auch namens des hochwürdigsten Episcopates, welchem die Pflege der religiösen Interessen der katholischen Bevölkerung obliegt, abgegeben wurde, mit Rücksicht auf ihren wichtigen Inhalt eine ernste und eingehende Prüfung seitens der Regierung erheischt, so werde ich nicht ermangeln, hiervon dem Ministerrathe Bericht zu erstatten und dessen Beschlüsse einzuholen. Zu diesem Behufe erlaube ich mir, an den Herrn Vorsitzenden die Bitte zu richten, die Sitzung der hohen Commission schließen zu wollen und die hohe Commission dann wieder einzuberufen, wenn ich in der Lage sein werde, die Antwort der Regierung mitzutheilen."

Österreich. Im Kronlande Böhmen wurden zu Beginn dieses Jahres einschneidende Änderungen auf dem Gebiete der Schulverwaltung und der Schulaufsicht getroffen.

Infolge der Ausgleichsbestimmungen wird von nun an der Landesschulrath aus einer deutschen und einer tschechischen Section bestehen, welche innerhalb ihres Wirkungskreises selbstständig Beschlüsse fassen. Der Plenarberathung bleiben die gemeinsamen Angelegenheiten, sowie die Errichtung der Minoritätsschulen vorbehalten. Der Landesschulrath wird auf Grund des Ausgleiches künftig bestehen: 1. Aus dem Landeschef oder dem von ihm bestimmten Stellvertreter als Vorsitzenden; 2. aus sechs vom Landesausschusse gewählten Abgeordneten (drei Deutschen und drei Tschechen). Wählbar sind alle, welche in den Landtag gewählt werden können; 3. aus den Referenten für die administrativen und ökonomischen Schulangelegenheiten; 4. aus den Landesschulinspectoren; 5. aus einem deutschen und einem tschechischen Vertreter der Stadt Prag; 6. aus zwei katholischen, einem evangelischen Geistlichen und einem Israeliten; 7. aus vier Mitgliedern des Lehrstandes (zwei Deutsche und zwei Tschechen).

Minder günstig, ja geradezu von den schädigendsten Folgen für das Volksschulwesen in Böhmen ist folgende Maßregel: Unter der Begründung, dass der Normalschulfond Böhmens die Substitutionsgebüren für die dem Volksschullehrerstande entnommenen k. k. Bezirksschulinspectoren nicht mehr zur Gänze zu bestreiten vermag, ist über Erlass des h. k. k. Ministeriums für Cultus und Unterricht vom 24. Januar 1890 zu Beginn des Monates Februar l. J. einer größeren Zahl k. k. Bezirksschulinspectoren Böhmens das Enthebungsdecret zugestellt worden.

Unter den auf diese Weise und aus diesem Grunde enthobenen k. k. Bezirksschulinspectoren befinden sich äußerst tüchtige und befähigte Schulmänner Böhmens, deren Amt, das sie in bester und verlässlichster Weise ver-

waltet haben, nun an Mittelschullehrer, Geistliche oder Personen anderer Stände übergehen soll.

In dieser Maßregel erblickt die Lehrerschaft Böhmens nicht nur eine empfindliche Schädigung ihres Ansehens, sondern eine Beeinflussung des heimischen Schulwesens, dessen streng fachliche Beaufsichtigung allein zur ununterbrochenen Förderung und Hebung desselben beizutragen geeignet ist. Der Ausschuss des Deutschen Landes-Lehrervereins in Böhmen veröffentlicht vorstehende Kundgebung an der Spitze seines Vereinsorganes, der „Freien Schulzeitung“, und drückt sein Bedauern darüber aus, dass im hohen Landtage nicht Mittel und Wege gefunden wurden, dieser tiefeinschneidenden Maßregel entschieden vorzubeugen, und hofft, dass es durch geeignete Beschlüsse des Landtages seinerzeit wieder ermöglicht werden wird, die schädigenden Wirkungen dieser bedauerlichen Maßregel zu beheben. Auch gibt der Ausschuss des Deutschen Landes-Lehrervereins in Böhmen der sicheren Hoffnung Ausdruck, dass die hohen Schulbehörden bei Bestellung der k. k. Bezirksschulinspectoren stets dem Principe der Beaufsichtigung der Schule durch Fachmänner aus dem Kreise der Volks- und Bürgerschullehrer Rechnung tragen werden.

Aus der Fachpresse.

286. Diesterweg und die Lehrervereine (A. Rebhuhn, Päd. Zeitung 1890, 3. 4). Geschichtlicher Rückblick auf Diesterwegs Beziehungen, die er vier Jahrzehnte hindurch (1824—63) zum deutschen Lehrervereinsleben hatte. Besonders wertvoll das Programm von 1824 (Zusammenkunft mit den ersten jungen Lehrern, die er in Mörs entlassen) — Plan von 1828 (kleine, mittlere, allgemeine Conferenzen; Unterstützungszwecke) — 1848. Gründung von Pestalozzi- und Provinzialvereinen in den sechziger Jahren. — Verfasser stellt am Schlusse zusammen, welche Gesinnung und Einrichtung Diesterweg für das Gedeihen der Lehrervereine verlangt. Was der Meister auf die Frage: Wovor haben sich die Lehrervereine zu hüten? antwortet, geben wir hier wörtlich wieder (es ist ja noch immer zeitgemäß!): „Vor den aufschneiderischen, den Hochmuthsteufel heraufbeschwörenden Phrasen, vor allem leeren, hohlen, nichtsnutzigen Reden und inhaltslosen Salbadern; vor allem unnützen Polemisiren gegen andere Stände, besonders gegen verwandte; vor der Überschätzung der Wirksamkeit der Lehrer, der Bedeutsamkeit der Schule, wie sie ist; vor der Überschätzung des Methodisirens, vor allem Spintisiren; vor allem Wortkram, allem Nachsprechen, allem Pathos, aller Salbung (die Liebe zur Einfachheit, Wahrheit und Wahrhaftigkeit verträgt sich damit nicht. Ein Lehrerverein ist kein Conventikel).

287. J. Chr. Fr. Guts-Muths (A. Wenzel, Deutsche Blätter 1890, 3—5). Eine umfassende Darstellung seiner erzieherischen und schriftstellerischen Wirksamkeit (letztere im Gebiete der Pädagogik, der Turnkunst und der Geographie), seines Einflusses auf Karl Ritter, seiner Beziehungen zu Jahn und zum Freiherrn vom Stein. Besonders dankenswert die Würdigung seiner verschiedenen zahlreichen Schriften.

288. K. V. Stoy und die sogenannten formalen Stufen des Unterrichtes (A. Bliedner, Rhein. Blätter 1890, I. II). Verhältnis Stoy's zu Herbart und Ziller; Überlegenheit über den letzteren. Ergebnis: „Stoy schreibt den vier Herbartschen Stufen eine große Wichtigkeit für die gesammte Unter-

richtsthätigkeit zu. Anwendung derselben wie bei Herbart: für große, kleinere und kleinste Unterrichtsgruppen, für analytischen und synthetischen Unterricht. Der Zillerschen Auffassung konnte er sich nicht anschließen. Stoy hat eine Fortbildung auf Herbartscher Grundlage insofern geschaffen, als er die Unterrichtsstoffe bestimmt hat, die ihrer Natur nach das analytische Verfahren erfordern (Muttersprache, Formenlehre, Heimatskunde und Geographie).

289. Fußpfade im Gebiete der Erziehungskunde (W. Walter, Päd. Zeit. 1890, 6). „Das bekannte Bild vom breiten und schmalen Wege gilt auch für das Erziehungswerk. Zwar — der schmale Weg allein führt nicht ins pädagogische Himmelreich, ein einzelner nicht und die Summe vieler nicht. Aber dieser und die breite Heerstraße zusammen bringen uns zum Ziele. Die zahlreichen Fußpfade sind die Theile; die lange Landstraße stellt das geistige Band dar, das natürlich den Eigenthümlichkeiten der Verbundenen und Verbündeten angepasst sein muss (ist also erst noch zu bauen oder zu weben). Andernfalls schwebt es in der Luft, schwebt es und schwankt es unklar und unsicher im Nebel — muss es verschwinden, sobald ein kräftiger Wind den Nebel verscheucht."

290. Unsere Schüler jetzt und später (Bichsel, Praxis d. schweiz. Volks- und Mittelsch. 1889, VI). Von der Schwierigkeit, die Kinder richtig zu behandeln und zu beurtheilen nach Begabung, Wissen, Können, Wollen, nach der Gesammtheit und dem Zusammenwirken aller Seelenkräfte; von der Nothwendigkeit (für den Lehrer), über den beschränkten Schulhorizont hinauszusehen. — „Der Erfolg des Augenblickes und eine vermeintliche Volksstimme, die nicht Gottes Stimme ist, verleiten den Lehrer, der Ruhm sucht, und den, der sich von dem Phantom eines Normalmenschen der papierenen Pädagogik täuschen lässt, dazu, gute Lerner und schwache Lerner für identisch zu halten mit tüchtigen und untüchtigen Menschen. Er sieht nur auf die Prüfungsnoten, nicht in die Kinderseelen. Der Irrthum ist da, und von ihm kommt Ungerechtigkeit in Fülle."

291. Zerstreute Kinder (Allg. D. Lehrerz. 1890, 6). Ein recht ansprechend geschriebener Aufsatz über ein Thema, das zu denjenigen gehört, für deren zeitweise Wiederholung oder Auffrischung wir immer dankbar sind. Verfasser spricht (auf Grund langjähriger Erfahrungen und gründlicher psychologischer Kenntnisse) über Kennzeichen, Schaden, Ursachen, Verhütung, Bekämpfung der Zerstreutheit. (Den jüngeren Collegen, den Erstlingen im Amte ganz besonders warm zu empfehlen.)

292. Didaktische Erinnerungen (Frd. Eumenes, Repert. d. Päd. 1890, I). Diese Erinnerungen des Verfassers an seine Lehrjahre enthalten eine Fülle von Anregungen. Ein Wort seines trefflichen Lehrers: „Erziehung und Bildung wirken unleugbar viel im Menschen; aber der freie Wille — das heißt Anspannung, Wachsamkeit und Selbstbeherrschung — wirkt auch viel oder gar noch mehr, da dieser selbst dem mangelhaft Erzogenen und Gebildeten innewohnt und nur von ihm in Thätigkeit zu setzen ist, um das Wünschenswerte auszuführen. Dieser freie Wille bildet das hohe Panier, um welches alle Kräfte in uns sich sammeln müssen."

293. Öffentliche Unterrichtsstunden (R. Löhrl, Schule und Haus

1890, II). Am Sonntag in einer Stunde zwei verschiedene Gegenstände zu behandeln, als mustergiltige Probelectionen, die in Ordnung und Gang von den gewöhnlichen Wochenlectionen nicht abweichen sollen. Abhaltung je nach Bedürfnis (Wunsch der Eltern). Verfasser hat den Vorschlag an seiner Schule mit bestem Erfolge durchgeführt. Letzterer wäre auf seiten der Eltern: Möglichkeit wirksamer Nachhilfe, Achtung vor der Schule (energische Vertheidigung der Neuschule), Lehrerfreundlichkeit.

294. Pädagogische Statistik (Jetter, Praxis der Erziehungsschule 1889, VI). Zweck: „Sie sucht in der Mannigfaltigkeit der Erscheinungen die individuell treibenden Kräfte und Gesetze auf, führt diese auf ihre Ursachen zurück und stellt so bei Betrachtung von vereinigten Ganzen den Antheil des Individuums und des in demselben waltenden allgemein giltigen Gesetzes gegenüber der Gesammtwirkung fest, sei es nun, dass bereits bekannte psychologische Gesetze und pädagogische Maßregeln durch statistische Nachweise bestätigt, sei es, dass angenommene wieder in Zweifel gezogen werden und dadurch zu weiteren Untersuchungen Anlass gegeben wird, sei es endlich, dass man neuen auf die Spur kommt.“

295. Geschichte und Zweck des Lesebuches (K. Brandt, Päd. Reform 1890, 2—4). Geschichtliche Entwickelung: Moralisch-praktisches — grammatisches — belletristisches Lesebuch; letzteres der Form nach zu schwer, dem Inhalte nach dem kindlichen Vorstellungskreise und dem Unterrichtsstoffe nicht angepasst. (Aber die Lesebücher der Unter- und Mittelstufe kennzeichnen sich doch vielmehr durch seichte, langweilige Naturbeschreibung einerseits und durch Afterpoesie und Moralisterei der Christoph von Schmid, Krummacher, Curtman, Hey etc. etc. anderseits!) — Zwecke: Nicht „nationale, humane, harmonische Bildung,“ sondern Lesenlehren (im weiteren und tieferen Sinne) und Sprachbildung.

296. Der heimatkundliche Unterricht (U. Früh, St. Galler Schulbl. 1890, 1. 2). Blick auf die Entwickelung dieses Unterrichtes in der Schweiz. Ausgang: Die Pestalozzi'schen Anstalten in Burgdorf und Iferten. Verdienste Hennings (in seiner „topischen, physikalischen, politischen und mathematischen Elementargeographie“); wenn auch die Entwickelung einer Unmasse von geographischen Begriffen (Darbietung der „ganzen geographischen Sprache“) als nächstes Ziel galt, so hat doch die spätere Methode bezüglich der Stoffauswahl, der Gesichtspunkte, der Darstellung betrachteter Formen durch Schraffenkärtchen, des Dringens auf vielseitige Beobachtung durch die Schüler nichts Besseres mehr aufzubringen vermocht.

297. Heimatskunde und Geographie (Schweiz. Lehrerz. 1890, 1—3). „Indem Heimat- und Naturkunde theils vor, theils mit und neben dem Geographieunterrichte fortwährend auf phantasie- und verstandesmäßige Erfassung des Seins und Geschehens in der Umgebung sich richten, sollen sie zu einem continuirlich fließenden Quell werden, der dem Unterrichte über fremde Gegenden durch Zuführung neuer, aus der unmittelbaren Anschauung gewonnener Vorstellungen und Gedanken anschauliches Leben zu geben hat.“ — Von (im engeren Sinne) geographischen Themen, die sich mit naturkundlichen berühren, sind nothwendig und mit aller Gründlichkeit zu behandeln: die äußere Gestaltung der heimatlichen Erdoberfläche und, soweit durch den Schüler zu ermitteln,

deren Ursachen — der Kreislauf des Wassers, seine Ursachen und seine Bedeutung — täglicher und jährlicher Erscheinungscyklus am Himmel — Wechselbeziehungen zwischen Luft, Erdboden, Wasser, Pflanzen- und Thierleben — Abhängigkeit des Menschen von der Natur (vor allem: Erwerbsquellen, Wohnort, Lebensweise) — Veränderungen in der Natur durch den Menschen (Erstellung von Verkehrsmitteln, Thätigkeit in Feld und Wald, Herrschaft über die Gewässer etc. etc.).

Literatur.

Dr. Karl Schmidts Geschichte der Pädagogik in der vorchristlichen Zeit, umfassend die Erziehung bei den Naturvölkern, im Oriente, bei den Griechen und Römern. Vierte Auflage, vielfach vermehrt, verbessert und umgearbeitet von Professor **Dr. Emanuel Hannak**, Director des Pädagogiums der Stadt Wien. Mit dem Porträt Dr. Karl Schmidt's, einer Biographie desselben und einem Vorwort von Dr. Friedrich Dittes. XXXII u. 958 S. Köthen 1890, Schettler. 12 Mk.

Vor 30 Jahren erschien dieser erste Theil von Karl Schmidts großer Geschichte der Pädagogik zum erstenmale, und jetzt liegt er in neuer Gestalt vor uns als ein rühmliches Zeugnis hervorragender Gelehrsamkeit und jahrelanger Ausdauer in treufleißiger Arbeit. Die Schwierigkeiten, welche der Herausgeber zu überwinden, die Zwecke, welche er anzustreben hatte, bezeichnet er selbst in der zutreffendsten Weise folgendermaßen: „Sie ergaben sich erstlich daraus, dass seit der ersten Auflage auf dem Gebiete des orientalischen und classischen Alterthums weitgehende Forschungen gemacht und staunenswerte Ergebnisse zu Tage gefördert wurden, welche in den späteren Auflagen (d. i. in der 2. und 3.) keine Berücksichtigung fanden, dann aber auch daraus, dass ich in meiner Auffassung der Geschichte der Pädagogik von dem Verfasser insofern abwich, als dieser auf die subjective, abstracte, theoretische, auf bestimmte Gesetze gerichtete, unter dem Einflusse Hegelscher Philosophie stehende Anordnung und Behandlung des Stoffes das Hauptgewicht legte, während ich das objective, historisch beglaubigte, concrete Material in den Vordergrund stellte und daraus die sich ergebenden Beziehungen und Entwickelungen zu abstrahiren suchte, ohne auf irgend welche Theorien Rücksicht zu nehmen. Zunächst galt es, die inzwischen publicirten Resultate der Forschung nach Thunlichkeit zu sammeln und zu verwerten. Es kam auf diese Weise viel neues Material hinzu, so dass sich der Umfang des Werkes fast verdoppelte. Dann erforderte die Beachtung des historischen Momentes mancherlei Veränderungen in der Anordnung und Eintheilung; doch suchte ich, soweit es möglich war, den alten Text zu bewahren und verwies deshalb die von dem Verfasser abweichenden Anmerkungen unterhalb des Textes. Überdies wurde durch Sternchen angezeigt, was Original, was Zusatz ist.“

Von den zahlreichen Verbesserungen und Zusätzen, welche das Werk in seiner neuen Bearbeitung erhalten hat, seien die wichtigsten angeführt. Die Darstellung der Erziehung bei den Naturvölkern ist völlig umgearbeitet und bedeutend erweitert worden, indem die anthropologischen Werke, sofern sie pädagogische Capitel und Notizen enthalten, verwertet wurden, wodurch sich an Stelle blos theoretischer Auseinandersetzungen ein Bild concreter Verhältnisse ergab, das zu gegründeten Schlüssen auf die primitivsten Formen der Erziehung die Unterlage bot. Dem Erziehungswesen der Chinesen ist in der neuen Auflage dreimal soviel Raum gewidmet wie in der ersten, und dasselbe ist ebenso wie das der Japanesen bis auf die Gegenwart verfolgt. Die Abschnitte über die Pädagogik der Ägypter, Babylonier, Assyrer, Phö-

niker und Inder, früher sehr mangelhaft dargestellt, ist nun in helles Licht gesetzt, die der Baktrer, früher ganz übersehen, hat die verdiente Stelle erhalten. Auch das Bildungswesen der Israeliten und der Perser erscheint jetzt in weit klarerer Beleuchtung als in der ersten Auflage. Bezüglich der classischen Völker ist neben zahlreichen Verbesserungen im einzelnen besonders hervorzuheben die so wichtige Geschichte der Erziehung in der Kaiserzeit, welche ganz neu gearbeitet wurde. Welche unermüdliche Ausdauer Prof. Hannak seiner Aufgabe widmete, ersieht man noch besonders daraus, dass er, nachdem das Werk selbst bereits vollbracht war, noch zwei Zugaben lieferte, welche ebenso dankenswert sind, wie sie von ungeschwächter Lust und Kraft zur Arbeit zeugen: das ist erstens der summarische Überblick des ganzen behandelten Stoffes und zweitens das musterhafte, ganz neue alphabetische Namen- und Sachregister, welches den Gebrauch des Werkes als Nachschlagebuch wesentlich erleichtert.

Die Ausstattung muss als sehr lobenswert bezeichnet werden, wenn auch wegen der Entfernung des Druckortes vom Herausgeber eine Anzahl von Druckfehlern unterlaufen sind. Dieselben sind meist unbedeutend und überdies in einem dem Texte vorangestellten Verzeichnis fast sämmtlich berichtigt. Aufgefallen sind dem Referenten von nennenswerten Mängeln nur noch folgende: S. 78, Z. 3 v. u. „Karl Schmidt" muss heißen Karl Adolf Schmid; S. 100, Z. 20 v. u. „Culturvölker" muss heißen Naturvölker; S. 151, Z. 9 v. u. „443" muss heißen 483; S. 455, Z. 14 v. o. „vor" muss heißen nach; S. 868, Z. 6 v. o. „erhält" muss heißen enthält.

Und nun zum Schlusse nur noch: das Werk lobt den Meister, Ehre dem Ehre gebürt! D.

A. Dillmann, Oberlehrer a. D. Die Anschauung im Bilde in ihrer Anwendung auf den fremdsprachlichen Unterricht, insbesondere auf die praktische Übung im mündlichen Ausdruck. Druck und Verlag von Gebrüder Petmecky in Wiesbaden. — 12 Bildertafeln mit französischem oder englischem Text (9 Bogen) 4.50 Mk.; mit beiden Textbüchern 5.70 Mk.

Das Werkchen enthält 12 lithographirte Bildertafeln in Folioformat, elegant gebunden; zu denselben gehört ein französischer und ein englischer Text, jeder in besonderer Ausgabe. Die Bilder sind künstlerisch ausgeführt und dadurch, sowie durch die Genauigkeit und Mannigfaltigkeit des Zusammengestellten ganz besonders geeignet, die Freude und den Eifer des Lernenden zu wecken und rege zu erhalten. Jedes derselben stellt ein Moment aus dem Familien-, Gewerbe-, Verkehrs- und Landleben dar und wird so den allseitigen Anforderungen gerecht.

Der zu einem jeden Bilde gehörige Text enthält 1. eine ausführliche Beschreibung des auf dem Bilde Dargestellten; 2. einen auf die Beschreibung bezüglichen Questionnaire; 3. eine Erzählung oder Schilderung, die auf irgend einen Gegenstand oder eine Person des Bildes Bezug nimmt; 4. ein oder zwei einfache Gedichte, die dem Alter der Schüler entsprechen. Zuletzt folgt ein genaues Wörterverzeichnis, das nach den einzelnen Darstellungen geordnet ist. Die Anschauung im Bilde ist in neuerer Zeit beim fremdsprachlichen Unterricht mehrfach in Anwendung gekommen, ganz besonders auch deshalb, weil man die Erfahrung gemacht, dass die in demselben erzielten Resultate nicht annähernd der darauf verwandten Zeit und Mühe entsprechen. Geschieht dies auf die richtige Weise, so ist der von dem neuen Lehrmittel erwartete Erfolg sicher. Das genannte Werk, welches demselben Zweck dienen soll, verfolgt also keine neue Unterrichtsmethode; es bietet nur Material zur Conversation, und dies in reichem Maße. Nicht allein in den Beschreibungen findet der Lehrer ausgiebigen Stoff zur Übung im mündlichen Ausdruck und der zusammenhängenden Besprechung, wozu der beigefügte Questionnaire vortreffliche Dienste leistet, sondern die Erzählungen können auch durch Abfragen des Inhaltes und Nacherzählen zu Sprechübungen benutzt werden. Die Verarbeitung des gebotenen Textes zu Conversationsübungen mit Benutzung der Bilder und die

dadurch zu erlangende Sprachfertigkeit sind der Hauptzweck dieses Buches. Das Werk bietet so in dieser Weise etwas ganz Neues und ist ebenso für den Schulgebrauch wie für den Privatunterricht bestens zu empfehlen.

Es mag vielleicht nicht überflüssig sein, noch hinzuzufügen, dass der französische Theil durchaus keine Übersetzung des englischen Theiles ist. Es kam dem Verfasser vielmehr darauf an, sich hier auf englischem, dort auf französischem Boden zu bewegen, und so können beide Theile nicht allein durch die Sprache, der sie dienen wollen, sondern auch durch ihren Inhalt, der in seinen Lesestücken und Gedichten nur selten den englischen resp. französischen Boden verlässt, recht eigentlich auch als Lesebücher der betreffenden Sprachen benutzt werden. Die Auswahl von jenen ist so getroffen, dass der Schüler nebenbei noch mancherlei andere gute Dinge daraus lernen kann. Denn nichts wäre verfehlter als die Auswahl von nur conversationsartigen und für die Jugend geradezu gemachten Stoffen, deren grobe Absichtlichkeit den Schüler mit Unlust erfüllt oder doch wenigstens nicht aneifert. An dem Wörterverzeichnis wäre noch die Vollständigkeit und Reichhaltigkeit zu rühmen, die es dem Schüler erspart, seine Zeit mit Nachschlagen zu verlieren, und damit auch der Lehrer nicht zu kurz kommt, dem vielleicht nicht jede der beiden Sprachen in wünschenswerter Geläufigkeit zu Gebote steht, erachten wir die ad 2 in großer Ausführlichkeit und Mannigfaltigkeit beigegebenen Questionnaires als nicht den kleinsten Vorzug des Werkchens, das in dieser Ausstattung gewiss nicht verfehlen wird, sich einen ausgedehnten Freundeskreis zu erwerben. N.

Holdermann und **Setzepfandt**, Bilder und Erzählungen aus der allgemeinen und deutschen Geschichte (III. Theil, Neuzeit. Mit 57 Abbildungen und 4 Karten in Farbendruck). Leipzig 1889, Freytag. 1,50 Mk.

Wie schon der Titel sagt, ist dieses Hilfsbuch für die untere und mittlere Stufe des Geschichtsunterrichtes an höheren (preußischen) Lehranstalten nicht eine alle Partien in gleicher Ausführlichkeit behandelnde Geschichte der Neuzeit. Es wählt aus derselben die Gestalten aus, die für den Entwickelungsgang von hervorragender Bedeutung sind, und stellt die Verbindung zwischen den „Bildern“ durch übersichtlich gehaltene Skizzen her. Solche „Bilder“ sind z. B. aus dem Zeitalter der Reformation: „Luther, Karl V., Zwingli und Calvin, Philipp II., Heinrich IV. von Frankreich und Elisabeth von England.“ Die Darstellung ist, was die Sprache betrifft, schlicht und sachlich, was den Inhalt anlangt, ziemlich reich an Detail, durch charakteristische Aussprüche der Regenten etc. belebt. Manches dieser Art, das der Darstellung ein frisches Colorit verleiht, ist freilich nicht sicher beglaubigt; ein „soll“ oder „man erzählt“ hätte da seine berechtigte Stellung gefunden. (Vgl. in dieser Hinsicht das Buch von Hartslet, „Treppenwitz der Weltgeschichte,“ wo eine Anzahl der auch hier mitgetheilten Anekdoten als solche nachgewiesen werden.) Recht gelungen sind in dem Buche die drei Abschnitte: „Leben, Sitte und Kunst im 16., im 17. und 18. und im 19. Jahrhundert.“ Solche Bilder finden sich in ähnlichen Lehrbüchern nicht oder nicht in der Weise ausgeführt. Anerkennungswert ist auch das Bemühen der Verlagshandlung, durch gute Copien authentischer Porträts, Bauten etc., deren das Buch 57 enthält, die Anschauung der Lernenden zu fördern und das geschriebene Wort zu beleben. —r.

Wagner, Georg, Streifzüge in das Gebiet der deutschen Sprache. Eine Zusammenstellung deutscher Wortfamilien. Hamburg 1889, Meißner. 4 Mk.

Der Verfasser bietet hier dem Lehrer, dem die Gelegenheit fehlt, größere etymologische Wörterbücher, wie Weigand, Grimm etc. zu benützen, ein Büchlein, das, in handlicher Form, die für die Schule interessantesten Wortgruppen zusammenstellt und etymologisch deutet. Es zieht auch Fremdwörter in den Kreis der Betrachtung. Um ein „Grundwort“ gruppirt es die zur selben Wurzel gehörigen Wörter, wodurch oft, „zur Verwunderung und Freude des Lesers Verwandtschaften zwischen Wörtern aufgedeckt werden, die ihm nach Form und Bedeutung weit auseinander zu liegen schienen,“ z. B. Bahre, gebahren, gebühren, gebären, entbehren, Bürde, Gebärde, Eimer, Zuber, erbarmen, Borste, Bürste, Bürzel, burzeln, Purzelbaum, Geburt, Adebar, urbar, empor, oder z. B.

credo, Kredit, Kreditiv, accreditiren, kredenzen. Natürlich gibt es bei jedem dieser Wörter auch den Gang an, den die Bedeutung von der des Grundwortes aus genommen. Da es sich auf die oben genannten wissenschaftlichen Wörterbücher stützt, so kann es mit Beruhigung gebraucht werden. —r.

Paukstadt, Entwürfe zu deutschen Aufsätzen und mündlichen Besprechungen für die Secunda. Dessau, 1889, Baumann.

Der Lesestoff der Secunda ist die epische Dichtung. Dementsprechend hat diese Sammlung von Entwürfen, die zum größten Theil literarische Themen behandeln, ihren Stoff Dichtungen dieser Kategorie entlehnt. Sieht man von ein paar Themen ab, wie z. B. Thema 31: „Die Composition des Annoliedes,“ dessen Stoff den Schülern aus der Lectüre kaum bekannt sein dürfte und dessen Lösung in der vom Verfasser vorgeschlagenen und durchgeführten Bearbeitung gewiss kein Schüler zustande bringen wird, so kann man sagen, dass das Buch auch dem Ideenkreis und der Fassungskraft der Secundaner angemessen ist. Besonders die Themen, die sich an die Odyssee, an das Nibelungenlied, an Gudrun, an Reineke anschließen oder die Themen aus der praktischen Poetik sind vielfach geeignet, das Verständnis der Dichtungen zu fördern. Die Entwürfe sind sehr ausführlich gehalten, so dass man sieht, sie sind mehr für den Lehrer als bequemes Hilfsmittel, denn für den Schüler bestimmt; diesem bliebe, falls er auf Grundlage der Entwürfe die Themen ausarbeiten sollte, doch zu wenig zu thun übrig. —r.

Möller, Übungsbuch für den Unterricht in der deutschen Grammatik (2 Hefte). Hamburg 1889, Meißner.

Dieses methodische Schriftchen ist zum Gebrauche an mehrstufigen Volksschulen und an Mittelschulen (im preußischen Sinne des Wortes) bestimmt und gliedert sich in zwei Theile (I für das 2., 3. und 4. Schuljahr). Die Orthographie lehrt es durch Vorführung methodisch geordneter Wörtergruppen, hie und da mit Zuhilfenahme von Reimregeln, Formen- und Satzlehre in concentrischen Kreisen, erst von der V. Stufe an in mehr systematischer Weise, und zwar überall so, dass es von einem leicht verständlichen Mustersatz ausgeht, auf inductivem Wege die Regel entwickelt und dem erlangten Verständnis die Übung folgen lässt. Der Übungsstoff nimmt dem Titel des Buches entsprechend den größten Theil des Büchleins ein und ist durch Fragen und Aufgaben bequem für Lehrer und Schüler zurechtgelegt. —r.

Samuel Schillings Kleine Schulnaturgeschichte der drei Reiche. Neubearbeitung durch **R. Waeber.** Ausgabe A, mit dem Pflanzenreiche nach dem Linné'schen Systeme. (Achtzehnte Bearbeitung, erster Druck der von R. Waeber besorgten Neugestaltung.) Gesammtausgabe, das Thier-, Pflanzen- und Mineralreich enthaltend; mit 500 Abbildungen, einigen im Farbendruck. — Ferdinand Hirt, Königl. Universitäts- und Verlagsbuchhandlung, Breslau 1890. Zoologie, 188 S., geb. 1,60 Mk.; Botanik nach Linné, 156 S., 1,25 Mk.; Botanik nach natürlichem Systeme, 156 S., 1,25 Mk.; Mineralreich, 84 S., 80 Pfg.

Einen wolverdienten Ruf haben in der deutschen pädagogischen Literatur Schillings Werke, wie auch die große Auflagenzahl beweist; die thätige Hirtsche Verlagshandlung hat nun dieselben der bewährten Hand Waebers zur Neugestaltung übergeben und liefert uns in vorliegenden Werken fast neue Bücher. Wie Waeber den naturhistorischen, speciell den botanischen Unterricht auffasst und sehr gewandt behandelt, haben wir vor Jahren bei der Besprechung seiner Botanik hervorgehoben; dasselbe zeigt sich nun auch in den uns vorliegenden Werken. Der Verfasser beschränkt den Stoff nach Thunlichkeit und sucht ihn so interessant als möglich zu schildern, die Systematik spielt eine untergeordnete Rolle; auf das Gesammtleben und die Wechselbeziehungen zu den Mitgeschöpfen ist überall Rücksicht genommen. Aus diesen Gründen wollen wir auch mit dem Verfasser nicht rechten, dass sein System nicht das neueste ist, so z. B. die Schnabelthiere nicht die letzte Säugethierordnung bilden, die Insecten

nicht nach den Fresswerkzeugen geordnet erscheinen u. dgl. Die Botanik (in beiden Büchern) ist jedenfalls am sorgsamsten gearbeitet, ja in einzelnen Partien geradezu mustergiltig; die Mineralogie ist mit Rücksicht auf die Sprödigkeit des Stoffes interessant geschrieben und besonders dadurch praktisch gemacht, dass der Verarbeitung der Mineralien mehr Aufmerksamkeit gewidmet ist, als dies sonst geschieht; wir verweisen u. a. auf die Glasbereitung, die Eisengewinnung, die Gasbereitung u. s. w. Kurz, das ganze Werk ist höchst empfehlenswert und wird es noch mehr durch die allen Werken des Hirtschen Verlages eigenthümliche mustergiltige Ausstattung im Drucke und in den zahlreichen sehr gelungenen Holzschnitten. C. R. R.

Grundzüge der Geognosie und Geologie von **Dr. Gustav Leonhard,** weil. Professor in Heidelberg. Vierte vermehrte und verbesserte Auflage. Nach des Verfassers Tode besorgt durch Dr. Rudolf Hoerner, k. k. o. ö. Professor der Geologie und Paläontologie an der Universität Graz. 4. (Schluss-) Lieferung mit 122 Holzschnitten. XI S. u. v. S. 577—980. Leipzig. C. F. Winter'sche Verlagshandlung. 1889. 7 Mk.

Mit dieser Schlusslieferung findet das ausgezeichnete, in der wissenschaftlichen Literatur Deutschlands fast einzig dastehende Werk seine würdige Vollendung. Reichhaltigkeit des Stoffes in paläontologischer sowie stratigraphischer Hinsicht, ein ausgezeichnetes Detail in der Schilderung der Localvorkommnisse, Rücksichtnahme auf die neuesten Erfahrungen und Entdeckungen in den verschiedensten Gegenden der Erde, ein stetes und genaues Anführen der Literatur der einzelnen Abschnitte der geologischen Perioden und Formationen, das sind die Hauptvorzüge des Werkes. Es bietet dem Studirenden ein so reiches Material, wie es kaum sonstwo zusammengetragen erscheint. Ein 40 Seiten umfassendes Sachregister erleichtert das Nachschlagen bei den betreffenden Partien. Dabei ist die Ausstattung des Werkes eine durchaus vorzügliche. C. R. R.

Taschenbuch für Schmetterlingssammler von **Emil Fischer.** Dritte vollständig neu bearbeitete Auflage. Mit 14 Farbendrucktafeln und vielen Holzschnitten. IX u. 292 S. Leipzig, Oskar Leiner. geb. 4 Mk.

Würdig reiht sich dieses Taschenbuch den übrigen Leiner-Fischer'schen Insectenbüchern an. Es enthält nach morphologischen Vorbemerkungen Winke für den Sammler, eine Beschreibung der wichtigsten Schmetterlingsarten, einen Raupen- und Schmetterlings-Kalender, ein alphabetisches Register und systematisches Verzeichnis und ein Fund-Notizbuch. Die Beschreibungen sind kurz und präcise und werden durch vorzügliche Farbentafeln unterstützt, welche die Typen der Gattungen darstellen. Überhaupt ist die Ausstattung des sehr bequemen Büchleins vorzüglich und dabei der Preis im Vergleiche zu ähnlichen Werken recht billig. Der Sammler wird in dem Bestreben, seiner Schmetterlingssammlung ein gefälliges Aussehen zu geben, sehr unterstützt durch die Etiketten für Schmetterlingssammlungen, zusammengestellt von Emil Fischer, zweite Auflage, 1,50 Mk., welches Zettel für Familien, Gattungen, Arten und Geschlechtszeichen in reichlicher Zahl theils mit vorgedruckten Namen, theils leer enthält. C. R. R.

Diesterwegs populäre Himmelskunde und mathematische Geographie. Neu bearbeitet von **Dr. M. Wilhelm Meyer.** Director der Gesellschaft Urania unter Mitwirkung von Professor Dr. B. Schwalbe, Direktor des Dorotheenstädtischen Realgymnasiums zu Berlin. Mit vielen in den Text gedruckten Abbildungen, Vollbildern und Sternkarten. IV u. 426 S. Berlin, Verlag von Emil Goldschmidt 1889. 6 Mk.

Nunmehr liegt vollständig die 11. Auflage des alten bekannten Diesterwegschen Werkes in neuem Gewande und den neuesten Ansichten entsprechend umgearbeitet vor uns. Dass das Werk durch die Neubearbeitung wesentlich gewonnen hat, zeigt jede Seite des Buches. Der pädagogische Charakter desselben ist gewahrt geblieben, und so ist es ein populäres Buch im edelsten Sinne des Wortes insbesondere dadurch, dass es nicht oberflächlich und seicht

den hochinteressanten Gegenstand behandelt, sondern, wo es nothwendig ist, auch beweist und sich so weit vertieft, dass der Leser ein lebendiges Bild des Waltens im Weltalle erhält. Um den reichen Inhalt zu charakterisiren, erwähnen wir nur die Capitel: Erklärungen über Gestalt, Größe und Bewegungen der Erde, physische Beschaffenheit der Sonne, Planeten, des Mondes, der Kometen und Meteorite, von den Fixsternen, die Entwickelungsgeschichte des Weltalles, kurze Übersicht über die Geschichte der Astronomie u. s. f. Viele Holzschnitte und Vollbilder sowie Übersichtstafeln erleichtern das Verständnis. Die Ausstattung des Werkes ist vorzüglich zu nennen. Für Lehrer, Schüler und Laien ist dieses Buch gleich empfehlenswert. C. R. R.

A. F. Möbius, Die Hauptsätze der Astronomie. 7. Auflage für Schulen und zur Selbstbelehrung umgearbeitet und erweitert von Professor H. Crantz. Mit 29 Figuren und einer Tabelle. 111 S. Stuttgart. G. J. Göschensche Verlagsbuchhandlung 1890.

In gedrängter Form, aber doch ausreichend für das gewöhnliche, aber nicht oberflächliche Studium der Astronomie werden in diesem Werkchen die wichtigsten Lehren derselben behandelt und durch einfache aber sehr instructive Figuren erläutert. In den Abschnitten von der Erde, Sonne, dem Monde, den Planeten, den Kometen und Meteoren und von den Fixsternen werden die wichtigsten Wahrheiten und Hypothesen angeführt. Die Tabelle über die verschiedenen Monde, die Umlaufzeiten der Kometen, die Doppelsterne und die Elemente der meisten Planeten, sowie die Übersicht der bei uns wahrnehmbaren Sternbilder sind eine sehr dankenswerte Beigabe. Es ist nur zu bedauern, dass bei den Meteoren nicht auch etwas über die eigentlichen Meteorsteinfälle geboten ist, die doch, angeregt durch die hie und da angelegten Sammlungen, allgemeines Interesse erregen. C. R. R.

Verantwortl. Redacteur Dr. Friedrich Dittes. Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

Beiträge zur Reform des Religionsunterrichtes in Bezug auf Inhalt und Lehrweise.*)

Von Director emer. Prof. ***Theodor Vernaleken****-Graz.*

III. Confessioneller Religionsunterricht.

Wir halten an dem Grundsatze fest, dass ein Unterricht in Religion und Sitte für die Volksschule ein wesentlicher Bestandtheil ist und bleiben muss und dass er in dieser christlichen Grundschule eine Hauptgrundlage haben muss an den wolverstandenen Lehren des Neuen Testamentes, mit Ausschluss unverständlicher theologischer Meinungen mittelalterlicher Scholastik. Auch eine pädagogische Lehrweise sollte Eingang finden. Daraus folgt, dass speciell-confessionelle Lehrmittel keinen Platz in unserer zukünftigen pädagogischen Volksschule haben, also auch der herkömmliche Katechismus nicht. Fällt dieser aus, so wird auch die Entscheidung angebahnt, ob die Volksschule confessionell oder simultan sein soll.

Im Januar-Hefte des „Pædagogiums“ (1890) hat Prof. Frohschammer mit Recht darauf hingewiesen, dass durch die aufgekommenen Gegensätze in der ursprünglichen Religion der Liebe viel Elend über die Menschheit gekommen ist, indem der wilde Glaubenseifer keine andere Meinung neben sich duldete. Gewaltmaßregeln und Verfolgungen gingen bekanntlich von der päpstlichen Kirche aus. Um schon der Jugend die Unduldsamkeit einzuimpfen, forderte man später, als ob wir an den nationalen Gegensätzen nicht schon genug hätten, auch noch confessionelle oder Kirchenschulen. Nehmen dann die nichtrömischen Confessionen ebenfalls eine schärfere Tonart an, so ist die gegenseitige Hetze fertig. Die Volksschule wenigstens soll sich auf das allen christlichen Confessionen Gemeinsame beschränken, und dies finden wir nicht in einem Katechismus, sondern hauptsächlich in den Evangelien.

*) Vgl. hierzu: Pædagogium Jahrgang XI, S. 141 ff. und 341 ff. D. R.

Die Ultramontanen eröffnen gern Hinterthürchen, und das ist weder ehrlich noch christlich. In unserem Zeitalter ist das Verhältnis zwischen dem Staate und der sogen. Kirche (d. h. eigentlich dem Clerus) ein ganz anderes als im Mittelalter, das scheint auch die Kirchenpartei einzusehen. Sie weiß, dass kein Staat mehr gesonnen ist, seine Schulanstalten einer Gesellschaft zu überlassen, darum klammert sich die Kirchengesellschaft an das Wort confessionell, meint aber Kirchenschule, und das ist das Hinterthürchen. Die Zeiten sind andere geworden. Noch im 16. Jahrhundert regierte der Papst im heiligen römischen Reiche deutscher Nation, nicht nur als oberster Bischof in geistlichen Angelegenheiten, sondern eben so sehr als politischer Machthaber. Seitdem sind 300 Jahre vergangen, und der heutige Staat ruht auf anderen Grundlagen, wobei die sittlichen Grundlagen des Christenthums keineswegs ausgeschlossen sind, wol aber die hierarchischen des Mittelalters. Ein Staat ohne jene sittlichen Grundlagen hat keinen langen Bestand, aber von hierarchischen muss er sich frei machen. Mit den in clericalen Versammlungen früherer Jahrhunderte aufgestellten Meinungen (Dogmen) hat der moderne Staat so wenig zu thun, wie mit der neuesten Meinung von der Unfehlbarkeit des römischen Papstes. Der einzelne Bürger im Staate mag sehen, wie er mit solchen Glaubensmeinungen fertig wird; der Staat hat nur darauf zu achten, dass ihm kein Nachtheil daraus erwachse. Nun sollen aber diese Meinungen schon in der Volksschule unseren Kindern beigebracht werden und zwar mit Umgehung oder Umdeutung der reinen Lehre des Stifters und seiner Apostel.

Bezeichnend ist der Antrag, den Windthorst und 96 Mitglieder des Centrums vor kurzem im preußischen Abgeordnetenhause einbrachten: „Das Haus der Abgeordneten wolle beschließen: die königl. Staatsregierung aufzufordern, dem Landtage baldigst den Entwurf eines Gesetzes vorzulegen, durch welches den Kirchen und ihren Organen in Betreff des religiösen Unterrichtes in den Volksschulen diejenigen Befugnisse in vollem Umfange gewährt werden, welche die Verfassungsurkunde im Art. 24 denselben durch den Satz: ‚den religiösen Unterricht in der Volksschule leiten die betreffenden Religionsgesellschaften‘ zugesichert hat und dabei dem ursprünglichen Sinne dieser Zusicherung entsprechend insbesondere auf Feststellung folgender Rechte Bedacht zu nehmen: 1. In das Amt des Volksschullehrers dürfen nur Personen berufen werden, gegen welche die kirchliche Behörde in kirchlich-religiöser Hinsicht keine Einwendung gemacht hat. Werden später solche Einwendungen erhoben, so darf der Lehrer

zur Ertheilung des Religionsunterrichtes nicht weiter zugelassen werden. 2. Diejenigen Organe zu bestimmen, welche in den einzelnen Volksschulen den Religionsunterricht zu leiten berechtigt sind, steht ausschließlich den kirchlichen Oberen zu. 3. Das zur Leitung des Religionsunterrichtes berufene kirchliche Organ ist befugt, nach eigenem Ermessen den schulplanmäßigen Religionsunterricht selbst zu ertheilen, oder dem Religionsunterricht des Lehrers beizuwohnen, in diesen einzugreifen und für dessen Ertheilung den Lehrer mit Weisungen zu versehen, welche von letzterem zu befolgen sind. 4. Die kirchlichen Behörden bestimmen die für den Religionsunterricht und die religiöse Übung in den Schulen dienenden Lehr- und Unterrichtsbücher, den Umfang und Inhalt des schulplanmäßigen religiösen Unterrichtsstoffes und dessen Vertheilung auf die einzelnen Classen."

In Österreich sind ähnliche Vorschläge gemacht, nur in anderer Fassung. Man spricht zwar nur vom Religionsunterrichte, thatsächlich aber will man die Lehrer und die Schule in unbedingte Abhängigkeit von den kirchlichen Oberen bringen.

Die Grundschule der Völker, die Volksschule, kann keine anderen Wege gehen als die Staaten bei der jetzigen Civilisation, in der die Staaten sich nur confessionslos gestalten dürfen. Dazu drängen, abgesehen von localen und pecuniären Gründen, schon die modernen Verkehrsverhältnisse, bei denen von einer Beschränkung nicht mehr die Rede sein kann, wie im Mittelalter. Thatsächlich sind die meisten Volksschulen in den europäischen Staaten noch immer confessionell, indem meistens Theologen der betreffenden Confession den Religionsunterricht ertheilen und die Religionsbücher einen confessionellen Inhalt haben.

Für eine blos christliche, aber confessionsfreie Volksschule käme noch etwas in Betracht, an das noch wenige gedacht haben, weil es sich schon nach den vier ersten Jahrhunderten des Christenthums eingelebt hatte. Allgemein nimmt man heutzutage an, dass die Taufe schon confessionell mache. Ist dieser symbolische Act nicht ein allgemein christlicher? Die verfolgte Brüdergemeinde der Waldenser erblickte in der Besprengung der Unmündigen nur eine vorbereitende Namentaufe und erwartete eine innere Wirkung von der wahren Taufe nur dann, wenn das Bekenntnis des Glaubens (confessio) seitens des Täuflings hinzukomme. Nun kann aber das Bekenntnis erst bei der „Confirmation" abgelegt werden, wodurch der junge Christ einer der bestehenden Kirchengemeinschaften zugeführt wird, und die Vorbereitung dazu sollte vernünftigerweise nicht vor dem 12. Lebensjahre

geschehen. Vor dieser Zeit gehört das Kind eigentlich zu keiner Confession, wie es ja auch noch zu keiner bürgerlichen Gesellschaft gehört. Die sogen. Confirmation (Firmung) lässt sich vergleichen mit dem Anziehen der toga virilis bei den Römern und der mittelalterlichen Schwertleite, d. i. Wehrhaftmachung.*) Erst bei solchen Feierlichkeiten wurde das junge Volk als mündig erklärt. Mit dieser Anschauung steht es vielleicht im Zusammenhange, dass die österreichische Gesetzgebung folgende Bestimmung getroffen hat. Im Art. 4 des Gesetzes vom 25. Mai 1868 heißt es nämlich: „Nach vollendetem 14. Lebensjahre hat jedermann ohne Unterschied des Geschlechtes die freie Wahl des Religionsbekenntnisses nach seiner eigenen Überzeugung.“ Vielleicht ist auch das noch zu früh; nach altdeutschem Rechte musste sich der Jüngling bis zum 21. Jahre vom Vater bevormunden lassen, dann erst ward er selbstständig.

Auf eine theologische (dogmatische) Betrachtung der Taufe gehen wir hier nicht ein. Bei allen morgenländischen Völkern galt äußerliche Waschung oder Besprengung als Symbol der inneren Reinheit, und diese Bedeutung entwickelte sich besonders mit dem Christenthum als Wiedergeburt, dann als Aufnahme der Juden und Heiden in die Christengemeinschaft. Die Kindertaufe ist erst seit Augustinus, also etwa 400 Jahre nach Christus, herrschende Sitte geworden, ohne dass dafür ein Befehl Christi und der Apostel vorliegt. Die verschiedenen Kirchen haben aber diese schöne Sitte beibehalten, nur sollte man sich nicht der Meinung hingeben, als ob ein Kind katholischer Eltern dadurch eine andere Religion erhielte, wenn es etwa von einem protestantischen Geistlichen, oder umgekehrt, getauft wird. Die Taufe ist ein christlicher Act, aber kein confessioneller. Es wird auch hier wieder „Kirchengesellschaft“ mit „Religion oder Christenthum“ verwechselt. Wir haben den Unterschied bereits im Märzheft des „Pædagogiums“ 1889 dargelegt.

Welche Folgerungen alles dies für die Kinder unserer Volksschulen hat, braucht wol hier nicht weiter hervorgehoben zu werden. Die Simultanschule ergibt sich daraus von selbst. Eine Trennung wäre schon wegen der fast überall gemischten Bevölkerung und wegen der Kosten nur an einzelnen Orten ausführbar. Hauptbedingung für eine gemeinsame (simultane) Volksschule ist, dass innerhalb der Schule nur das allen Christen Gemeinsame gelehrt und geübt werde;

*) Vgl. die treffliche Abhandlung (Pädagogik des deutschen Mittelalters) von Franz Branky im 3. Jahresbericht von St. Anna in Wien, S. 29.

alles andere gehört in den Confirmandenunterricht, der den Theologen überlassen bleibt. Den Eltern sollte es freistehen, für ihre Kinder die Wahl zu treffen, welcher christlichen Kirche sie dieselben zuführen wollen.

IV. Pädagogischer Unterricht in Religion und Sitte.

Der Gegensatz zur clericalen Volksschule, die nur confessionellen Unterricht auf Grundlage des alten Katechismus und der noch mehr veralteten Lehrmethode verlangt und damit wieder eine Brücke herstellen will zur Herrschaft über das Volk, bildet die staatliche Volksschule auf Grundlage der fortgeschrittenen Pädagogik und der sonstigen wissenschaftlichen Errungenschaften. Also: Theologischer oder pädagogischer Religionsunterricht? Das ist die Frage.

An uns tritt eine Forderung des zur Neige gehenden Jahrhunderts heran, die schon im vorigen Jahrhundert ihren Schatten voraus geworfen hat. Im Jahre 1777 lernte Kaiser Josef II ein Buch von Languinais kennen, das u. a. für den Religionsunterricht forderte: „Keine Dogmatik, sondern die ethischen Grundsätze der Tugend und Menschenliebe." Das war dem großen Kaiser aus dem Herzen gesprochen, und die Geschichte seiner kurzen Regierung bestätigt es. Was damals einzelne Denker nicht ausführen konnten, davon ist der Geist unserer Zeit erfüllt. Kaiser Josef hat's nicht erlebt, und wir Alten erleben es vielleicht auch nicht, aber das darf uns nicht abhalten, immer wieder darauf zurückzukommen.

In Confessionsschulen ist der Dogmatismus zu Hause, die Begriffe Theologie und Religion werden fort und fort verwechselt. Und wie sind wir dazu gekommen? Bei Beantwortung dieser Frage nehme ich drei Perioden in der Entwickelung des Christenthums an: 1. Den großartigen und sieghaften Apostelzeiten, welche die einfachen, ursprünglichen Lehren Christi noch festhielten, folgte das legendisch-hierarchische Zeitalter, das mit der Höhe der Verweltlichung der Kirche schloss (12. Jahrhundert); 2. dann erhob sich in der Mystik und einigen „Ketzern" (d. h. Reingläubigen) der evangelische Geist, um die Freiheit des Denkens und Glaubens zu erobern und die Gemeindekirche wiederherzustellen; die Flamme wurde von der päpstlichen Kirche gelöscht, doch der Funke konnte nicht erstickt werden*); dann folgte 3. die Reformation, hauptsächlich gegen Rom gerichtet, aber der Dogmatismus blieb, denn Bekenntnisschriften und Katechismen

*) Die besten Schriften darüber sind: Staatsarchivar Keller, „Die Reformation und die älteren Reformparteien" (Leipzig, Hirzel 1885); J. v. Döllinger, „Sectengeschichte des Mittelalters" (München 1890).



sollten die Unterschiede darstellen. Das Zusammenwirken der Literatur des letzten Jahrhunderts in Verbindung mit der neueren Natur- und Bibelforschung scheint eine neue Wandlung vorzubereiten, die schon Lessing geahnt hat am Schlusse seiner Schrift: „Die Erziehung des Menschengeschlechtes."

Die Geschichte der Menschheit nimmt einen langsamen Gang. Auf diesen hat auch Lessing hingewiesen in dieser Schrift. Er bringt darin die Offenbarung mit der Erziehung des Menschengeschlechtes in Zusammenhang. Lessing sagt: „Was die Erziehung bei dem einzelnen Menschen ist, ist die Offenbarung bei dem ganzen Menschengeschlechte. Erziehung ist Offenbarung, die dem einzelnen Menschen geschieht, und Offenbarung ist Erziehung, die dem Menschengeschlechte geschehen ist und noch geschieht. Ob die Erziehung, aus diesem Gesichtspunkte zu betrachten, in der Pädagogik Nutzen haben kann, will ich hier nicht untersuchen. Aber in der Theologie kann es gewiss sehr großen Nutzen haben und viele Schwierigkeiten heben, wenn man sich die Offenbarung als eine Erziehung des Menschengeschlechtes vorstellet."

Lessings Anwendung dieser Sätze auf die Religion lassen wir hier beiseite, behaupten aber, dass sie auch für die Pädagogik von Nutzen sein können. Wie Gott stufenweise das „auserwählte Volk" der Juden zur Erkenntnis brachte, so kann dies auch bei der Erziehung des einzelnen Menschen geschehen. Und dies ist das Geheimnis der Methodik im Jugendunterrichte, auf das selbst der größte Lehrer der Menschheit hingewiesen hat, indem er sagte (Ev. Joh. 16, 12): „Ich habe euch noch viel zu sagen, aber ihr könnt es jetzt nicht tragen." Lessing weist auf das Alte Testament als Elementarbuch für das jüdische Volk hin. In diesem Elementarbuche fehlen z. B. die Lehre von der Unsterblichkeit und die damit verbundene Strafe und Belohnung in einem künftigen Leben. „Ein Elementarbuch für Kinder", sagt Lessing, „darf gar wol dieses oder jenes wichtige Stück des Wissens mit Stillschweigen übergehen, von dem der Pädagog urtheilte, dass es den Fähigkeiten der Kinder, für die er schrieb, noch nicht angemessen sei. Aber es darf schlechterdings nichts enthalten, was den Kindern den Weg zu den zurückbehaltenen wichtigen Stücken versperre oder verlege." Übrigens seien Vorübungen, Anspielungen (z. B. die Redensart „zu seinen Vätern versammelt werden") und Fingerzeige ganz am Platze; ebenso allegorische Einkleidungen und sinnbildliche Darstellungen (Schöpfungstage, verbotener Baum, Thurmbau zu Babel etc.). Das alles eignete sich für ein Volk in seiner Kindheit, und wir dürfen es heute noch in ähnlicher Weise für unsere

Kinder verwerten, aber nur für ein gewisses Alter. Als in der Geschichte Israels die Zeit gekommen war, erschien Christus und vervollständigte die Lehre für die, welche dafür empfänglich waren, und zwar in einer Art und Weise, die damals zur Annehmung seiner Lehre vom Reiche Gottes und seiner Sendung wichtig gewesen ist. „Jetzt“, meint Lessing, „sei es zur Erkennung der Wahrheit dieser Lehre nicht mehr so wichtig.“ Das Neue Testament war das zweite, höhere Elementarbuch für das Menschengeschlecht, und es bleibt einstweilen die beste Grundlage für die religiöse Erziehung der Jugend und der Völker, wenn auch die Auffassungen des Inhaltes oft weit auseinander gehen und nun seit bald 2000 Jahren die christliche Welt theils gehoben, theils entzweit haben.

Das Vorstehende passt ganz wol zu unserem Thema, bei dem wir sowol die Sache als auch die Methode im Auge haben. Es ist natürlich nur eine gewisse Ähnlichkeit, die zwischen der Entwickelung des einzelnen Menschen und derjenigen der Menschheit besteht, allein wir dürfen diese Ähnlichkeit bei der geistigen Ausbildung nicht außeracht lassen, am wenigsten bei der religiösen Erziehung. Es wäre eine Sünde wider den heiligen Geist — des Kindes, wenn man in den ersten Lernjahren ihn behelligen wollte mit den Lehrmeinungen (Dogmen) der Theologen. Ebenso sollen Eltern und Lehrer den jungen Menschen einstweilen mit confessionellen Dingen verschonen. Die Gewöhnung zu Pietät und guter Sitte kann nicht früh genug begonnen werden, aber der Einführung in eine Religionsgesellschaft (Kirche) und ihre Glaubenssätze muss ein geschichtlicher Unterricht vorausgehen, wie er für die Jugend sich eignet. Das Kind hat für die gesellschaftlichen Gestaltungen und Vereinigungen im Leben weder ein Interesse noch ein Verständnis. Gibt man dem Kinde doch auch erst Milch und nicht Fleisch, und zum Lesen erst einfache Geschichten, den Robinson u. dergl., nicht aber den „Faust“. Die Lehre von Mein und Dein gehört in die Volksschule, aber nicht die Jurisprudenz; ebenso Kenntnisse aus der Naturkunde, aber nicht Naturphilosophie; auch das Zeichnen, aber nicht Kunstgeschichte; ebenso Sprachübungen, aber nicht Philologie. In gleichem Verhältnisse stehen religiöse und sittliche Begriffe zur Theologie und zum kirchlichen Dogma, wie ihn der Katechismus bietet.

Viele haben eine unnöthige Furcht vor den Folgen der Entwickelungstheorie Darwins, Haeckels u. a. Keine Wissenschaft, insbesondere aber die Anthropologie, Philosophie und Theologie wird sich den Consequenzen dieser neuen Lehren entziehen können. Am

meisten wehren sich die Theologen dagegen. Unleugbar hat diese Lehre auch einen Einfluss auf den Religionsunterricht, allein der Jugendunterricht hat nichts mit der natürlichen Schöpfungslehre oder der monistischen Ethik zu schaffen. Eine richtige Pädagogik muss wissen, was für die Jugend gehört und was Sache der Wissenschaft ist. Niemand, sagt Carneri, denkt daran, den Darwinismus unter die Gegenstände der niederen Schulen aufzunehmen, in die vernunftgemäß kein Gegenstand gehört, der eine höhere Ausbildung voraussetzt.

Diese pädagogische Einsicht haben die kirchlichen Religionslehrer bisher nicht gehabt, denn seit Jahrhunderten sind die theologischen Lehrmeinungen in den Händen unserer Kinder. Der Katechismus war fast die einzige Grundlage für den Religionsunterricht. Fertiges hat man den Kindern eingegeben, ohne zu bedenken, dass aus gebratenen Eiern keine Küchlein kommen, dass man Mehl nicht säen kann. Selbst katholische Pädagogen haben dagegen geeifert, z. B. Overberg nennt das mechanische Auswendiglernen des Katechismus eine unnütze und schädliche Plagerei (vgl. Kellner, Erziehungsgeschichte 2, 340). Man frage in Städten und Dörfern, welchen Schrecken das Buch eingeflößt hat, und wie nachhaltig der Widerwille gegen das Auswendiglernen der theologischen Lehrmeinungen (denn das sind die „Dogmen“) ist. Sogar die Herren in den Unterrichtsbehörden haben ein solches Einsehen, dass sie bei Lehrplänen selten über die obligaten zwei Stunden hinausgehen. Sie wissen ja selbst aus eigener Erfahrung, wie sauer der Jugend diese mechanische Arbeit wird. Wir fragen nun: Wird das im Interesse der Jugend und der wirklichen religiösen Bildung nicht bald anders werden? —

Vor mehr als 50 Jahren hörte ich schon einen Prediger in der Wüste. Der war Diesterweg, damals noch in seinem „stillen Mörs“. Der unpädagogische Dogmatismus blieb vor wie nach in katholischen wie in protestantischen Schulen. Leider muss der Geschichtskenner bestätigen, dass selbst seit dem großen Geistesprocesse der Zeit Walthers von der Vogelweide (im 13. Jahrhundert) und der deutschen Reformation (im 16. Jahrhundert) die dogmatische Machtform, in welche Innocenz III. die Menschheit bannte, zwar gelockert, aber noch heute nicht überwunden ist. Dieser langsame Gang der Menschenerziehung scheint eben auch, um christlich zu reden, im Rathe der Vorsehung beschlossen. Sie scheint in Natur und Geschichte von jeher zwei Mächte zuzulassen, die einander bekämpfen, und aus diesem Kampfe geht die Vervollkommnung hervor, deren sich die Menschheit bereits

erfreut. Die staatliche Gesellschaft wie die Schule haben immer gegen rückläufige Elemente zu kämpfen, die bald die Oberhand haben, bald unterliegen. Die Zeit der Scheiterhaufen ist vorüber und die Waffen sind andere geworden. Beide Theile können sich auf die Autorität Christi stützen, der sagt (Ev. Matth. 10, 35): „Ihr sollt nicht meinen, dass ich gekommen sei, Frieden zu bringen auf Erden. Ich bin nicht gekommen, Frieden zu bringen, sondern das Schwert."

Dieses Schwert hat ein Menschenalter hindurch auch Diesterweg geschwungen im Interesse eines vernünftigen, pädagogischen Religionsunterrichtes für die Jugend, und wir dürfen nicht aufhören, diesen Kampf fortzusetzen. Der Staat wird in seiner Weise sich wehren, aber ohne ihn kämpft die Schule vergebens. Beide haben gemeinsame Interessen.

In neuester Zeit hat man in Österreich viel darüber verhandelt, ob sechs- oder achtjährige Schulpflicht. Das ist nicht einmal die Hauptsache. Schon Diesterweg hat 1851 in den „Rheinischen Blättern" den Religionsunterricht als die Haupt- und Lebensfrage der Schule bezeichnet; „in ihm ist die Zukunft, die Wirksamkeit, die Stellung und die Bedeutung der Schule beschlossen". Es ist dies der Schwerpunkt der Emancipationsfrage, die zusammenhängt mit der Frage, ob die Schule confessionell sein soll oder nicht. So lange die Volksschule confessionell ist, also so lange der Religionsunterricht der öffentlichen Volksschule in den Händen der Kirchenpartei bleibt, wird die Schule nicht frei sein. Das werden nicht blos Deutschland, Frankreich und Belgien, sondern auch andere Staaten bald einsehen.

Der Dogmatismus, der die Spaltung in der Christenheit verursacht hat, muss wenigstens vom Jugendunterrichte fern bleiben. Man sehe sich nur den Inhalt unserer Katechismen an, den „Heidelberger" mit eingeschlossen, und frage sich, ob diese Speise für die Jugend verdaulich ist.*) Der Kern der christlichen Heilslehre ließe sich auf

*) Der „Heidelberger" beginnt ohne weiteres mit der Frage: „Was ist dein einiger Trost im Leben und im Sterben?" Dann folgt gleich die fertige Antwort — zum Auswendiglernen! Vgl. den Kleinen Katechismus. Wien, Schulbücherverlag 1880.

Anstatt den siebenjährigen Kindern die Erschaffung der Welt, das Leben Jesu etc. in Erzählungen zu geben, finden wir nur Fragen und Antworten zum Auswendiglernen, z. B.:

Frage: Was sind die Engel?

Antwort: Die Engel sind reine Geister, welche Verstand und Willen, aber keinen Leib haben.

Frage: Warum wird Jesus der Sohn Gottes genannt?



ein kleines Blatt schreiben. Wenn — wie es in Grimms Kleinen Schriften 1, 218 heißt — „wenn einmal die gesammte katholische und protestantische Kirche ihr Glaubens- und Sittengesetz auf eine geringe Zahl einfacher Gebote beschränken wollte*) und darüber hinaus jeden Menschen mit sich selbst und seinem Gewissen, wie es die duldsamen Alten thaten, fertig werden ließe, so brauchte sie nicht länger Proseliten zu werben, nicht mehr Liebe und Hass aus demselben Gefäße zu gießen."

Auch Emanuel Geibel klagte, dass Religion zur Theologie geworden sei und die Besten entfremdet habe. Er gibt daher den Rath:

„Wollt ihr in der Kirche Schoß
Wieder die Zerstreuten sammeln,
Macht die Pforten breit und groß,
Statt sie selber zu verrammeln."

Die persönlichen, zum Theil gelegentlichen Mittheilungen der ältesten Zeugen des Christenthums, wie sie im Neuen Testamente vorliegen, enthalten keine systematisch geordnete „Glaubenslehre". Dazu wurden die Berichte und Briefe erst, als die Kirche aus ihnen die Bekenntnisformeln aufstellte, die dann als „Kirchenlehre" galten, aber dem einfachen apostolischen Christenthum wenig mehr ähnlich sahen. Dagegen erhob sich eine Reaction schon in der Vorreformation (P. Waldus, Wiclif, Huss), am wirksamsten durch Luther mit seiner offenen Bibel in der Hand. Bald trat aber auch in der evangelischen Kirche die neuformulirte Kirchenlehre in den Vordergrund: das lutherische Dogma als abgeschlossenes Gegenstück zu der römischen Kirchenlehre. Wir erinnern nur an die Lehrartikel der Augsburgischen Confession im Gegensatze zu den Tridentinischen Beschlüssen. Das gab nun Stoff für die Katechismen. Der Heidelberger oder Pfälzer Katechismus wurde 1562 verfasst und ist so mit Inhalt und Form bis auf unsere Tage unverändert geblieben. Auf der anderen Seite verfassten die Jesuiten (Canisius) ähnliche Lehrmittel zum Frommen der lieben Jugend. Die „Religion" wurde jahrhundertelang fix und fertig dem Gedächtnisse eingegossen, und dagegen hat die Pädagogik schon lange Protest eingelegt und zwar nicht blos gegen die Form und Methode, sondern auch, im Einklange mit der neueren Schriftforschung, gegen

---

Antwort: Weil er von seinem himmlischen Vater von Ewigkeit her gezeuget ist.
Frage: Wie nennt man diejenigen, welche Jesu Christi Lehre bekennen?
Antwort: Die nennt man katholische Christen.
Demnach wären alle germanischen Völker katholische Christen!

*) Man vgl. auch „Pædagogium" 1880 im 1. Hefte S. 36, ferner 3. Heft S. 142 fg., November 1882 S. 100 u. a. O.

den Inhalt, der als „von Gott eingegebene“ Offenbarung dargestellt wird.

Zur Religion und Sitte muss der junge Mensch erzogen werden. Soll er zum Denken angeleitet werden, so darf man ihm nichts Fertiges, Abgeschlossenes bieten. Zum Thun kann jemand gezwungen werden, aber nicht zum Glauben. Nur die Eltern und der Staat schreiben Gesetze vor, und diesen hat sich der Mensch als Kind und später als Mitglied des Gemeinwesens unbedingt zu fügen. In religiösen und geistigen Dingen ist dies anders. Ein von Theologen aufgestelltes Dogma kann nicht verbindlich sein, das beweist schon der Name. Das griechische Wort dokeo heißt: ich meine, wähne; Dogma bezeichnete ursprünglich die Meinung, den Lehrsatz eines griechischen Philosophen. Wenn nun in päpstlichen Concilien durch Beschluss etwas angenommen wurde, so folgt daraus nicht, dass alle nicht clericalen Glieder der Kirche dies als das einzig Richtige und Wahre annehmen müssen.

In einer zeitgemäßen Schrift von Bähring („Die Reform des christlichen Religionsunterrichtes“) lesen wir folgende bemerkenswerte Stellen: „Christus hat keine dogmatischen Lehrvorträge gehalten, die darauf angelegt gewesen wären, gewisse Lehrsätze zum Gegenstand verstandesmäßiger Erörterung zu machen und dem Gedächtnis einzuprägen, wie es die Rabbiner mit ihren Satzungen thaten. — Verschiedene Ursachen wirkten in der Folge zusammen, um das priesterliche Bewusstsein der Gemeinden zu unterdrücken und die anfangs aus den Gemeinden durch freie Wahl hervorgegangenen Ältesten und Vorsteher zu einem Standespriesterthum zu erheben, das im Widerspruch mit dem Vorbild und den Weisungen der Apostel (2. Korinth. 1, 24; 1. Petr. 5, 1—4) als Mittleramt zwischen Christus und der Gemeinde den Glauben zu Dogmen formulirte.“

Auch die Reformation ist auf halbem Wege stehen geblieben, denn auch der Protestantismus zog durch seine Bekenntnisschriften der Glaubens- und Gewissensfreiheit bestimmte Grenzen, obwol bei weitem nicht so enge wie die päpstliche Kirche. Wir sehen dies in den vielfach veralteten Confessionskatechismen (dem Lutherischen und Heidelberger).

Die evangelische Kirche ist wol am ersten, imstande mit einer Reform voranzugehen, d. i. zur Herstellung eines über die Schranken des Confessionalismus hinausreichenden, allgemein christlichen, auf einen in wahrer Menschenliebe thätigen Glauben hinwirkenden Religionsunterrichtes. „Was will man“, sagt der oben erwähnte Bähring, „die Jugend noch mit Bekenntnisformeln plagen, die selbst

so conservativ gesinnte Theologen wie Palmer nicht mehr festhalten können, wenn sie ehrlich sein wollen? Begreift man nicht, dass ein solcher Unterricht in sittlicher Beziehung sogar verderblich wirken kann? — Der Mensch wird nicht als Lutheraner oder Katholik, sondern als Mensch geboren und tritt durch die Taufe nicht in eine besondere Confession, sondern in den allgemeinen Bund der Christenheit ein."

Die Schule ist Menschenbildungsanstalt, die Kirche Glaubensgemeinschaft. Beide haben also verschiedene Aufgaben. Eine specielle Angabe des Inhaltes für einen pädagogischen Religionsunterricht behalte ich mir für eine spätere Abhandlung vor.

Die alten Classiker auf den preußischen Gymnasien.

Fortsetzung.*)

Von Rechtsanwalt Dr. **Otto von Lühmann**-*Greifswald.*

Gegen die in meiner ersten Abhandlung über diesen Gegenstand gemachten Vorschläge sind von manchen Philologen Einwendungen erhoben, welche sich hauptsächlich darin concentriren, dass für einen lateinischen Dichter wöchentlich eine Schulstunde nicht genüge, sondern zwei Stunden wöchentlich unumgänglich nöthig seien, und dass der Sophokles im griechischen Urtext durchaus nicht fortfallen dürfe. Hiergegen möchte ich noch einige Gründe vorbringen und zugleich eventuelle Vermittelungsvorschläge machen.

Ferner ist beim Entwurf des Lehrplans für unsere Gymnasien nicht berücksichtigt, dass ein großer Bruchtheil der Schüler nur ein Jahr in der Secunda sitzt und dann das Gymnasium gänzlich verlässt, weil diese Zeit genügt, um ihnen das Recht zum einjährig-freiwilligen Militärdienst zu geben. Dies muss beim Lehrplan berücksichtigt werden.

Endlich halte ich für dringend nothwendig, dass bei unserem Gymnasialunterrichte auf Weltgeschichte, besonders vaterländische, und auf deutsche Sprache weit mehr Gewicht gelegt werde als bisher.

Diese drei Punkte sind es, welche mich veranlassen, zu meiner ersten Abhandlung über die alten Classiker auf den preußischen Gymnasien noch diese Fortsetzung hinzuzufügen.

Die lateinischen Dichter.

Der größte Fehler im Lehrplan unserer preußischen Gymnasien besteht darin, dass die Schüler viel zu früh mit der Lectüre der lateinischen Dichter beginnen und viel zu viel Zeit auf die lateinischen Dichter verwenden. Die lateinische Poesie, welche auf uns gekommen ist, ist ja nicht aus dem Sinn und dem Herzen des römischen oder des italischen Volkes selbstkräftig und naturwüchsig herausgewachsen,

*) Vgl. Jahrg. XI, 617 ff. D. R.

sondern ist (mit einziger Ausnahme der Satyren) nur Nachahmung der griechischen Dichter. Die lateinische Poesie ist eine Treibhauspflanze. Wenn ich einen Schüler über ein Land unterrichten will und ich richte meinen Vortrag zum großen Theil auf diejenigen Pflanzen, welche in jenem Lande nur in Treibhäusern wachsen, so bekommt der Schüler eine ganz verkehrte Vorstellung von jenem Lande. Ebenso wenn fast ein Drittel der lateinischen Lectüre auf den preußischen Gymnasien in der lateinischen Poesie, dieser Treibhauspflanze, besteht, so bekommt der Schüler eine ganz verkehrte Vorstellung von der lateinischen Sprache und von dem römischen Volke. Das römische Volk war keine poesievolle Nation. Es steht ja in der Entwickelung der Rechtswissenschaft allen Nationen voran und hat überhaupt im praktischen Geschäftsleben Ungeheures geleistet. Aber die lateinische Poesie hat sich weder aus der eigenen Natur des römischen Volkes entwickelt, noch einen maßgebenden oder auch nur erheblichen Einfluss auf die Entwickelung des römischen Lebens, des römischen Denkens und Empfindens ausgeübt.

Ich verkenne durchaus nicht die große Kunst, welche sich in den lateinischen Dichtungen zeigt. Während Homer aus dem mündlichen Vortrag die Freiheit überkommen hat, in einzelnen Silben bald lange, bald kurze Vocale zu gebrauchen, und ihm der Versbau durch manche kleine Partikelchen sehr erleichtert wird, so muss der lateinische Dichter sich ohne diese Hilfsmittel helfen. Er wird daher häufig in die Nothwendigkeit versetzt, des Versbaus halber eine gezwungene Wortstellung vorzunehmen und einen Ausdruck zu wählen, welchen er sonst wol nicht gewählt hätte. Aber die große Kunst, mit welcher der lateinische Dichter diese Schwierigkeiten überwindet, sieht der Tertianer oder der Untersecundaner noch nicht ein. Solcher jugendlicher Schüler erhält nur den Eindruck, dass Ovid oder Virgil mit großer Kunstfertigkeit die einzelnen Wörter in den Vers hineingeklemmt und ihm damit die Mühe bereitet habe, die einzelnen Vocabeln nun wieder zusammenzusuchen, wie sie im Satzbau zu einander gehören. Schon Lessing in einem seiner kleinen Gedichte bemerkt spottend, die Lehrer, welche mit kleinen Knaben den Ovid lesen, zeigten dadurch, dass sie selbst den Ovid nicht verständen. Aber diese scharfe Bemerkung Lessings hat bis jetzt leider nichts genutzt.

In vielen philologischen Kreisen gilt es für ersprießlich, wenn der junge Philologe schon eine Bekanntschaft mit möglichst vielen alten Classikern auf die Universität mitbringt. Diese Rücksicht hat auf den Lehrplan unserer Gymnasien stark eingewirkt, obgleich kaum ein

Fünftel von den Schülern unserer Gymnasien später Philologie studiren. Ferner hat auf den Lehrplan auch wol eingewirkt der unglückselige Ehrgeiz, die Schüler „recht weit zu bringen“ und selbst die schwersten Classiker mit ihnen schon auf der Schule zu lesen. So ist denn die Lectüre der alten Classiker auf unseren Gymnasien allzusehr in die Breite getrieben. Und weil unter den lateinischen Classikern die Dichter natürlich am schwersten sind, so hält man darauf, ja schon recht früh den Schüler mit den lateinischen Dichtern beginnen zu lassen. Und so wird denn schon der Tertianer dazu abgerichtet, dass er den Ovid, den er nicht versteht, wenigstens nothweise übersetzen kann. Und dem Untersecundaner ergeht es geradeso mit dem Virgil.

Ich meine nun: Unsere Gymnasien dürfen keine bloßen Vorschulen für eine einzelne Facultät sein. Noch viel weniger dürfen die Schüler eine einseitige oder gar schiefe Ausbildung erhalten, lediglich in der Hoffnung, dass bei denjenigen Schülern, welche später Philologie studiren, dereinst in höheren Studiensemestern die Sache ins Gleichgewicht kommen werde. Das Gymnasium soll eine allgemeine Ausbildung für das Leben geben, mag der Schüler sich später einer der vier Facultäten zuwenden, oder mag er von der Schule direct ins praktische Leben eintreten. Der Lehrplan des Gymnasiums muss also einen Abschluss in sich selber haben. Das, was dem Schüler gelehrt wird, muss schon auf der Schule selbst dem Schüler in Fleisch und Blut übergegangen sein. Ob dieser Zweck erreicht ist, dafür ist der beste Prüfstein der, ob der Schüler auf der Schule die Wissenschaften so lieb gewonnen hat, dass er auch später sich mit ihnen beschäftigt, ohne durch sein sogen. Brodstudium dazu gezwungen zu sein. Und da dies fast durchgängig nicht der Fall ist, so muss der Umfang des zu Lehrenden, insbesondere die Anzahl der zu lesenden alten Classiker eingeschränkt werden, damit in diesen engeren Grenzen das Wissen des Schülers eine gewisse Abrundung und die Gesammtausbildung des Schülers einen gewissen Abschluss erhält.

Nach dem oben Ausgeführten wird im Verhältnis zu der so sehr wichtigen lateinischen Prosa auf unseren Gymnasien viel zu viel Zeit auf die ja viel weniger wichtigen lateinischen Dichter verwendet. Auf einem ebenso unrichtigen Princip beruht es, dass mit den lateinischen Dichtern viel früher begonnen und überhaupt der Schüler damit viel mehr beschäftigt wird, als mit den griechischen Dichtern, von denen die lateinische Poesie doch nur eine Nachahmung ist. Diese viele und anhaltende Beschäftigung des Schülers mit der lateinischen Poesie be-

ruht also nach zwei Richtungen hin auf einem unrichtigen Princip, nämlich sowol im Vergleich mit der lateinischen Prosa als auch im Vergleich mit der griechischen Poesie. Mit der lateinischen Poesie wird der Schüler aber sechs Jahre hindurch wöchentlich zwei Schulstunden beschäftigt; und außerdem erfordert ja gerade der Dichter eine besonders mühsame und zeitraubende Präparation. Indem also ein so bedeutender Theil von der Arbeitskraft des Schülers nach einem unrichtigen Princip verwendet wird, dadurch ist der ganze Lehrplan unserer Gymnasien in eine schiefe Lage gerathen.

Insbesondere dem Tertianer bringt der Ovid nicht nur viel Mühe und Zeitverlust, ohne ihm zu nützen; sondern der Ovid bringt ihm sogar positiven Schaden. Denn die Beschäftigung mit diesem Dichter, welchen der Tertianer nicht versteht, gibt seiner Ausbildung etwas Verschrobenes und erschwert es außerdem dem Tertianer, in der lateinischen Grammatik sich einige Sicherheit anzueignen. Von den beiden Schulstunden, welche jetzt in Tertia wöchentlich auf Ovid verwendet werden, will ich eine auf Nepos verwenden, so dass der Tertianer im Sommersemester noch eine Nepos-Stunde mehr bekommt, als nach meinem früheren Vorschlage, und er im Wintersemester neben dem Caesar eine Stunde wöchentlich Nepos liest. Ich lege ein sehr großes Gewicht darauf, dass schon der Tertianer soweit kommt, den Nepos ohne sonderliche Mühe lesen zu können. Denn in dem Zeitpunkte, wo der Schüler den ersten lateinischen Schriftsteller, wo er seinen Nepos ohne sonderliche Mühe lesen kann, da beginnt er die lateinische Sprache liebzugewinnen und sich in ihr heimisch zu fühlen: er fühlt sich als Lateiner. Es ist ein arger Fehler unserer meisten Pädagogen, dass sie mit den Schülern stets nur solche Schriftsteller lesen wollen, welche dem Schüler schwer werden. Da muss ja die lateinische Sprache dem Schüler zum Ekel werden. Da ist es ja natürlich, dass er die lateinischen Classiker beiseite wirft, sobald er irgend kann und darf. Nicht nur in Tertia, sondern auch in Secunda und Prima muss der Schüler neben den lateinischen Classikern, welche ihm sauer werden, stets auch einen lesen, welcher ihm leicht wird; und dazu eignet sich am meisten derjenige Schriftsteller, in welchen er in der vorhergehenden Classe sich eingelesen hat. Übrigens Nepos' Leben des Atticus wird auch noch der Secundaner mit Nutzen lesen, und er wird dadurch mit dem römischen Privatleben einigermaßen bekannt gemacht werden. Wenn der Schüler sich in einen Schriftsteller eingelesen hat, dann soll er ihn nicht beiseite legen.

Denn erst dann beginnt dessen Lectüre ihm den hauptsächlichsten Nutzen zu bringen. Erst dann kann der Schüler den Inhalt des Schriftstellers im Zusammenhange gehörig verstehen. Erst bei der wiederholten Lectüre des schon Gelesenen prägen sich die Redewendungen und Vocabeln gehörig ein; und der Schüler bekommt dadurch eine ganz andere Vocabelkenntnis und Sprachkenntnis.

Auch in Untersecunda will ich noch keinen lateinischen Dichter dulden, sondern erst in Obersecunda damit beginnen. Wo also die ganze Secunda zusammen in demselben Classenlocale unterrichtet wird, da dürfen diejenigen Schüler, welche noch kein Jahr in der Secunda gesessen haben, an der Lectüre des lateinischen Dichters nicht theilnehmen. Ich habe dafür folgende Gründe:

1. Alsdann erhält der Schüler eine genügende Sicherheit in der lateinischen Prosa und in der lateinischen Grammatik, bevor er mit dem lateinischen Dichter beginnt.

2. Wenn die Lectüre der lateinischen Dichter in Obersecunda beginnt, so ist der Schüler reif dazu, den Dichter zu verstehen. Und drei Jahre sind überreichlich für den Schüler zur Beschäftigung mit lateinischer Poesie.

3. Nicht durch einen lateinischen Dichter soll der Schüler in die Poesie der Alten eingeführt werden, sondern durch einen griechischen Dichter, und zwar durch den Tyrtaios in Untersecunda.

4. Diejenigen Schüler, welche nur behufs Erlangung der Qualification zum einjährigen Militärdienst ein Jahr lang die Secunda besuchen, die sollen überhaupt keinen lateinischen Dichter lesen, sondern ihre Arbeitskraft auf die lateinische Prosa concentriren.

Bereits im Eingange dieser Abhandlung habe ich erwähnt, dass nach preußischen Gesetzen diejenigen das Recht zum einjährigen Militärdienst erwerben, welche das Gymnasium soweit durchmachen, dass sie ein Jahr die Secunda besuchen. Manche Pädagogen sehen in diesen Schülern, welche nur diese Qualification erwerben wollen, eine Last für die Gymnasien. Ich meine: der Fehler liegt darin, dass schon in Tertia und Untersecunda lateinische Dichter gelesen werden. Diese verkehrte Einrichtung des Lehrplans übt freilich ihre schädliche Wirkung auch auf die Aspiranten des einjährigen Militärdienstes aus. Denn weil diese Aspiranten in Tertia und Untersecunda, also drei Jahre hindurch, mit den ihnen unverständlichen lateinischen Dichtern nutzlos gequält werden, so lernen sie auch von der lateinischen Prosa nichts Ordentliches; sondern was sie Lateinisches gelernt haben, das wird in ihrem Kopfe zum wüsten Chaos. Dagegen wenn in Tertia

und Untersecunda keine lateinischen Dichter gelesen würden, so würde diesen Militäraspiranten der Nepos vollständig geläufig und auch Caesar und der von mir besonders warm empfohlene Sallust geläufig werden, und ihnen der lateinische Unterricht zur Klärung und Schärfung ihrer Auffassungsfähigkeit wesentlich nützen. Auch der Unterricht selbst in den lateinischen Dichtern würde gewinnen, wenn jene Militäraspiranten nicht daran theilnähmen. Ich hoffe daher, dass dieser mein Vorschlag Anklang finden wird.

Dagegen möchte ich einen wöchentlich zweistündigen Unterricht in der Chemie als facultativ eingeführt sehen, an welchem jeder Secundaner und Primaner, welcher dazu Lust hat, theilnehmen kann. Es würden dadurch die Wünsche auf größere Berücksichtigung der Naturwissenschaften wenigstens theilweise befriedigt werden.

Jetzt komme ich zu demjenigen Punkt meiner Reformvorschläge, in welchem ich den heftigsten Widerspruch namentlich von Philologen erwarte. Ich will in Obersecunda und in Prima den lateinischen Dichter wöchentlich nur einstündig lesen; und zwar in Obersecunda den Ovid, in Prima Winters den Virgil und Sommers den Horaz. Über die Nothwendigkeit, die Lehrstunden für lateinische Dichter zu verringern, habe ich ja ausführlich gesprochen. Das praktische Leben, für welches ja doch die Schüler vorbereitet werden sollen, ist ja vorwiegend prosaisch, ja meistentheils sogar gewaltig prosaisch. Nun hat zwar die Poesie die Bestimmung, uns Menschenkindern über manche Härten des praktischen Lebens leichter hinwegzuhelfen. Aber wenn mit den Schülern allzu viel Poesie getrieben wird, so bekommen sie eine ganz unrichtige Vorstellung vom Leben, und es wird ihnen dadurch wesentlich erschwert, sich dereinst im praktischen Leben zurechtzufinden. W i r m ü s s e n a u f d e m G y m n a s i u m w e n i g e r P o e s i e t r e i b e n u n d m e h r W e l t g e s c h i c h t e. Und es muss gerade das Studium der lateinischen Poesie beschränkt werden. Denn durch die griechische und deutsche Poesie weht doch ein viel frischerer Hauch, als durch die lateinische Poesie. Auch bei den lateinischen Dichtern wünsche ich, dass lieber weniger gelesen, das Gelesene aber wiederholt werde, damit wenigstens etwas von der lateinischen Poesie dem Schüler so geläufig werde, dass er es später ohne Mühe lesen kann.

Für den Fall nun, dass ich mit meinem Vorschlage, die lateinischen Dichter wöchentlich nur einstündig zu lesen, nicht durchdringe, will ich folgenden Vermittelungsvorschlag machen:

In Obersecunda und in Prima sollen die lateinischen Dichter

wöchentlich zweistündig gelesen werden; und zwar in Obersecunda der Ovid, in Prima Winters Virgil und Sommers Horaz. Aber die Schüler, welche ein Jahr in Prima gesessen haben, brauchen, wenn sie nicht wollen, an der Lectüre der lateinischen Dichter nicht mehr theilzunehmen; und demgemäß braucht auch beim Abiturientenexamen niemand, der nicht will, das Examen in den lateinischen Dichtern mitzumachen.

Der Oberprimaner, welcher sich für lateinische Dichter nicht interessirt, würde alsdann also seine Zeit anderweitig anwenden können. Und für den Unterricht selbst, für die Lectüre des Dichters würde es ein Vortheil sein, wenn in Oberprima nur lauter Verehrer des Dichters daran theilnähmen.

Die griechischen Dichter.

Nicht durch einen lateinischen Dichter, sondern durch einen griechischen Dichter soll der Schüler unseres Gymnasiums in die Poesie der Alten eingeführt werden, wie ich oben schon kurz andeutete. Unter allen mir bekannten Dichtern des Alterthums ist meiner Ansicht nach keiner, welcher sich hierzu so sehr eignet, wie die wenigen auf uns gekommenen Lieder des Tyrtaios. Denn zunächst sind sie leicht zu lesen, bis auf wenige abweichende dorische Formen, welche dem Schüler leicht bekannt gemacht werden können. Den Tyrtaios versteht ein Untersecundaner vollständig. Sodann hauptsächlich die patriotische Tendenz, der einfache, klare Inhalt, die einfache, schlichte und vielleicht gerade deshalb so packende Darstellungsweise und die große historische Bedeutung der Tyrtaios-Lieder sprechen dafür, mit ihnen die Lectüre der alten Dichter zu beginnen. Ich entsinne mich noch sehr wol, welch tiefen Eindruck schon damals Tyrntaios auf mich machte, als mir während meiner Schulzeit mal zu fällig eine Sammlung alter griechischer Lieder in die Hände fiel und ich still für mich ein Lied des Tyrtaios las. Und jetzt in meinem reiferen Mannesalter habe ich noch öfter die wenigen uns erhaltenen Lieder des Tyrtaios gelesen, und stets mit demselben Interesse. Die von den Urvätern stammende spartanische Erziehungsweise, diese strenge, sehr einförmige, ja sogar einseitige Schulung und Ausbildung der Spartaner hat Tyrtaios durch seine Lieder gewissermaßen idealisirt und dem Gefühl seiner Zeitgenossen näher gebracht. Und somit hat er gewissermaßen eine Brücke geschlagen zwischen der strengen, ja starren und abstoßenden Einseitigkeit der Spartaner und der leichtbeweglichen, vielseitigen, anziehenden Genialität der Joner. Tyrtaios, den die Sage als lahmen Schulmeister bezeichnet, war wol hauptsäch-

lich der Instructor, welcher die bei den Spartanern von altersher herkömmliche militärische Ausbildung des einzelnen Mannes weiter entwickelte und durch seine Lieder wenigstens indirect zum Gemeingut der griechischen Nation machte, welche dadurch in den Stand gesetzt wurde, die Schlachten von Marathon, Salamis und Platää zu schlagen. Der Tyrtaios soll nun in Untersecunda gelesen werden und den Schüler in die Poesie der Alten einführen. Der alte Dichter, mit welchem der Anfang gemacht wird, kann ja natürlich anfangs nur langsam gelesen werden; aber hierzu eignet gerade der Tyrtaios sich ganz besonders, weil seine Lieder nicht erzählende, sondern Sinngedichte sind, und von ihnen schon kurze Abschnitte für sich verständlich und für den Leser interessant sind. Vor Obersecunda soll kein anderer antiker Dichter gelesen werden als Tyrtaios.

Die Lieder des Tyrtaios sind offenbar dazu bestimmt, von allen Spartanern ohne Unterschied der Lebensstellung oder Begabung gelernt zu werden, und sie haben daher einen gewissen Beigeschmack, der an eine preußische militärische Instructionsstunde erinnert. Gerade deshalb eignen sie sich besonders für die Untersecunda. Denn das ist ja die letzte Classe, welche von den oben mehrfach erwähnten Aspiranten des einjährigen Militärdienstes besucht wird. Es gibt gar keinen antiken Dichter, welcher sich so sehr zur Vorbereitung auf den Militärdienst eignet wie Tyrtaios. Wenn die Zöglinge unserer Gymnasien später als Recruten gedrillt werden, dann möge diese ebenso nothwendige wie anfangs unbequeme militärische Detailausbildung ihnen erleichtert werden durch ihre Erinnerung an die Lieder des Tyrtaios. Die Aspiranten des einjährigen Militärdienstes sollen also auf der Schule keinen anderen alten Dichter lesen als den Tyrtaios.

Erst in Obersecunda soll man damit beginnen, mehr Zeit auf die alten Dichter zu verwenden. Erst in Obersecunda soll mit dem Ovid und hauptsächlich mit der Ilias begonnen werden. Unter allen Gesängen der Ilias sagen mir am meisten zu: das dritte Buch (Teichoskopie) und das sechste Buch (Hektors Abschied), das neunte Buch (vergeblicher Aussöhnungsversuch zwischen Agamemnon und Achill) und das zweiundzwanzigste Buch (Achills und Hektors Entscheidungskampf). Und diesen Geschmack dürften sehr viele Verehrer der Ilias mit mir theilen. Ich wünsche daher, dass diese vier Bücher schon in Obersecunda gelesen und nachher mehrfach wiederholt werden. In Prima sollen sodann eben diese vier Bücher wiederholt werden und auch andere Bücher der Ilias gelesen werden. Nur das dreizehnte

Buch (Schlacht bei den Schiffen), das siebzehnte Buch (Kampf um die Leiche des Patroklos) und das einundzwanzigste Buch (Achill im Flusse Xanthos) sollen überhaupt nicht gelesen werden, weil diese drei Bücher sehr viel Wiederholungen enthalten und daher den Schüler leicht ermüden könnten. Es kommt mir aber gerade bei der Ilias ganz besonders darauf an, dass der Schüler sie mit Lust und Liebe liest. Die übrigen einundzwanzig Bücher brauchen nicht alle gelesen zu werden. Aber wenigstens die ersten neun Bücher, sowie das sechzehnte Buch (Tod des Patroklos), das neunzehnte Buch (Aussöhnung zwischen Achill und Agamemnon) und das zweiundzwanzigste Buch (Entscheidungskampf zwischen Achill und Hektor) müssen gelesen werden. Der Lehrer soll also soweit freien Spielraum haben, dass er in Obersecunda und Prima, also in drei Jahren, wenigstens zwölf Bücher Ilias mit den Schülern lesen muss und höchstens einundzwanzig Bücher Ilias lesen darf. Während der ganzen Schulzeit und auch beim Abiturientenexamen soll kein anderer griechischer Dichter vorgelegt werden dürfen, als die Ilias (mit Ausnahme jener drei Bücher) und der Tyrtaios. Ich will eben durchaus das Interesse der Schüler auf diese beiden griechischen Dichter concentriren.

Hiermit komme ich wieder auf einen Punkt, wo ich einen starken Widerspruch seitens vieler Philologen erwarte, nämlich gegen die Verbannung des Sophokles von unseren Gymnasien. Meine Gründe habe ich ja bereits in meiner ersten Abhandlung über dieses Thema auseinandergesetzt. Obgleich die große Bedeutung und die Schönheit des Sophokles unbestritten ist, so folgt daraus doch nicht, dass er in der Ursprache nun gerade auf dem Gymnasium gelesen werden muss. Er kann ja auch auf der Universität gelesen werden. Man wird mir einwenden, dass außer den Philologen fast niemand auf der Universität dazu kommen werde, den Sophokles griechisch zu lesen. Dies gebe ich als wahrscheinlich zu. Aber der Sophokles ist für die Schule zu schwer. Um dem Wissen der Schüler eine gewisse Abrundung und ihrer Ausbildung einen gewissen Abschluss zu geben, müssen wir namentlich die Zahl der zu lesenden alten Classiker einschränken und diejenigen alten Classiker ganz weglassen, bei welchen wir nicht mit Wahrscheinlichkeit erwarten können, dass wenigstens zwei Drittel der Schüler sich so in dieselben einlesen werden, dass sie auch nach ihrem Abgange von der Schule dieselben noch ohne große Mühe lesen können. Es ist aber nicht mal zu erwarten, dass auch nur ein Viertel der Schüler sich so in den Sophokles einlese. Daher verbleibe ich dabei, dass es am besten ist, den Sophokles griechisch auf dem

Gymnasium nicht zu lesen. Unsere Gymnasialschüler lesen trotzdem noch reichlich viel Dichter.

Für den Fall nun, dass ich diese Beseitigung des Sophokles auf unseren Gymnasien nicht durchsetzen kann, will ich folgenden Vermittelungsvorschlag machen:

> In Prima darf Sophokles gelesen werden, jedoch höchstens nur in jedem Wintersemester eine Tragödie. Daran brauchen aber diejenigen Schüler nicht theilzunehmen, welche dazu nicht Lust haben; und im Abiturientenexamen darf Sophokles überhaupt nicht vorgelegt werden.

Der Primaner, welchem der Sophokles zu schwer ist oder welcher sich für den Sophokles nicht interessirt, würde alsdann also seine Zeit anderweitig anwenden können. Und für den Unterricht selber, für die Lectüre des Sophokles würde es ein großer Vortheil sein, wenn nur lauter Verehrer des Dichters daran theilnähmen. Ich hoffe daher, dass wenigstens diesem meinem Vermittelungsvorschlage auch viele Philologen zustimmen werden.

Deutsch und Weltgeschichte.

Auf Weltgeschichte oder auf deutsche Sprache darf beim Gymnasialunterricht nicht weniger Gewicht gelegt werden als auf Lateinisch oder Griechisch.

Insbesondere auf deutsche Prosalectüre wird zu wenig Gewicht gelegt. Der Lehrer soll die Schüler anhalten, namentlich auch bestimmte prosaische Schriften unserer deutschen Classiker zu lesen; und er soll diese alsdann in der Classe mit ihnen durchgehen. Nächst Lessings Laokoon würde ich hierzu am meisten Platens Geschichte Neapels empfehlen. Platen versteht es, eine Menge einzelner Personen und Ereignisse so vorzutragen und so zu gruppiren, dass wir dadurch ein Gesammtbild der damaligen Geschichte Neapels erhalten. Seine Darstellungsweise hat etwas Dramatisches und erinnert mich lebhaft an die Schreibweise des Sallust. Ganz besonders möchte ich noch auf das aufmerksam machen, was Platen in der Einleitung über die Geschichtschreibung sagt. Ferner sollen die Schüler bestimmte Abschnitte aus Schillers und Goethe's prosaischen Schriften lesen, wozu ich besonders die historischen Schriften empfehle und diejenigen, welche wenigstens etwas Historisches enthalten. Es tritt dadurch des Schülers Arbeit im Deutschen in eine Verbindung zum Geschichtsunterricht; die Arbeit des Schülers wird mehr concentrirt, und sein Wissen gewissermaßen abgerundet. Ebenso sollen mit dem Schüler wenigstens einzelne Stellen aus Mommsens römischer Geschichte

durchgegangen werden, z. B. über die Verschiedenheit des Nationalcharakters der Griechen und Römer, über die Eroberung Griechenlands und Macedoniens durch die Römer und über den römischen „Mittelmeerstaat“. Denn wenn auch Mommsen etwas viel eingeschobene Sätze hat und sein Periodenbau zuweilen etwas complicirt ist, so müssen wir doch Mommsen nicht allein zu den größten Historikern rechnen, sondern sowol wegen des Inhaltes seiner römischen Geschichte, deren Bedeutung und Wirkung auf die geistige Entwickelung der deutschen Nation ja unendlich weit über eine Fachschrift hinausreicht, als auch wegen seiner Darstellungsweise müssen wir Mommsen meiner Ansicht nach auch zu unseren deutschen Classikern zählen. Mommsens politischen Parteiansichten stimme ich nicht bei. Aber warm hat mich unter anderem Mommsens Darstellung berührt, wie im Sullanischen Bürgerkriege Pompejus einen gefangenen politischen Gegner, einen durchaus ehrenhaften Mann, welchem noch dazu Pompejus selbst bei einer früheren Gelegenheit sein Leben zu danken hatte, aus rein selbstsüchtigen Motiven hinrichten lässt, wogegen Cäsar in seinem ganzen Leben es stets seiner selbst und seiner alten Familie würdig erachtet, empfangene Wolthaten niemals zu vergessen. Mommsen legt dar, wie Undankbarkeit das Zeichen eines gemeinen Charakters ist.

Hauptsächlich aber sollen mit den Schülern durchgegangen werden Abschnitte aus guten Geschichtswerken über deutsche Geschichte, insbesondere aus den Sybelschen Büchern über die Gründung des Deutschen Reiches.

Der Väter Thaten, Vaterlands Geschick
Soll Beispiel für die Jugend sein und Lehre,
Damit das Vaterland in Leid und Glück
Der guten, tapfern Söhne nie entbehre.

Auf Weltgeschichte muss mehr Gewicht gelegt werden, und sehr viel mehr Gewicht auf vaterländische Geschichte. Über den Geschichtsunterricht habe ich bereits in meiner ersten Abhandlung ausgeführt, dass in jeder Classe mindestens drei Stunden Geschichte wöchentlich gegeben werden müssen und darunter eine Stunde deutsche Geschichte. Noch lieber würde ich es sehen, wenn in jeder Classe wöchentlich vier Geschichtsstunden gegeben würden und darunter zwei Stunden deutsche Geschichte. Ich wünsche, dass auch im Geschichtsunterricht Extemporalia geschrieben werden. Es soll dem Schüler ohne specielle Vorbereitung ein geschichtliches Thema zur sofortigen schriftlichen Bearbeitung in der Classe gestellt werden, z. B. über ein bestimmtes geschichtliches Ereignis oder dessen Be-

deutung für die Entwickelung des Volkes, über eine bedeutende historische Persönlichkeit, über deren oder einer Dynastie Verhältnis zu einer historischen Idee, etwa Beziehung der Carolinger zum Christenthum, der Salischen Kaiser zum Papstthum. Dadurch wird der Schüler sich gewöhnen, einzelne zu einander in Beziehung stehende historische Momente sich selber zu einem Gesammtbilde zu gruppiren. Er wird alsdann vom Geschichtsunterricht mehr Nutzen haben, auch die historischen Thatsachen sich dadurch fester einprägen und besser behalten. Natürlich hat auch der Geschichtslehrer die Schüler anzuhalten, bestimmte Abschnitte aus guten Geschichtswerken zu lesen, und hat diese mit ihnen durchzugehen. Es empfiehlt sich, den Unterricht im Deutschen und den in der Geschichte wenigstens in der deutschen Geschichte in die Hände desselben Lehrers zu legen. Die deutsche Geschichte muss für den Schüler Herzensangelegenheit sein.

Das System unseres Gymnasialunterrichtes.

Das System, nach welchem ich den Lehrplan unserer Gymnasien abändern möchte, fasse ich folgendermaßen kurz zusammen:

Der Zweck unseres Gymnasialunterrichtes ist nicht etwa, möglichst viel Gelehrsamkeit den Schülern zwangsweise einzuflößen, sondern durch nicht allzu reichliche, aber möglichst gute und dem Begriffsvermögen der Schüler entsprechende geistige Nahrung die Fassungskraft und den Verstand der Schüler naturgemäß zu entwickeln und auszubilden, ihr Herz und Gemüth für die Wissenschaften und überhaupt für das Gute und Edle zu erwärmen und so die Schüler für das praktische Leben vorzubereiten und sie zu guten und brauchbaren deutschen Staatsbürgern zu erziehen.

Unter allen Lehrgegenständen sollen sowol während der Schulzeit als auch beim Abiturientenexamen folgende vier als die wichtigsten behandelt werden:

1. Weltgeschichte, und zwar besonders vaterländische Geschichte;

2. Deutsche Sprache, und zwar sollen die Schüler nicht weniger deutsche Prosa lesen, als deutsche Dichter;

3. Latein, und zwar besonders vorwiegend Prosa;

4. Griechisch. Von griechischen Dichtern sollen nur die Ilias und Tyrtaios gelesen werden (event. und nur facultativ Sophokles).

Auf Weltgeschichte oder deutsche Sprache darf nicht weniger Gewicht gelegt werden als auf Lateinisch oder Griechisch. Mangelhafte Kenntnis in einem Fache kann durch besondere Leistung in

einem oder mehreren anderen Fächern aufgewogen werden. Wenn die Lehrer einen Abiturienten im übrigen des Zeugnisses der Reife für würdig halten und nur seine Fehler im griechischen Extemporale dagegen Bedenken ergeben, so kann ihm das Zeugnis der Reife ertheilt werden mit dem Bemerken, dass, falls er Sprachwissenschaft studiren will, er ein Examen im Griechischen nachmachen muss.

Mit den lateinischen und griechischen Dichtern außer Tyrtaios soll erst in Obersecunda begonnen werden, so dass die Aspiranten des einjährigen Militärdienstes keinen alten Dichter außer Tyrtaios zu lesen bekommen.

Die Schule darf niemals vergessen, dass sie ein deutsches Institut und dass sie ein Staatsinstitut ist. —

Durch die von mir vorgeschlagenen Einrichtungen wird dem einzelnen Schüler die Möglichkeit gegeben, seine Arbeitskraft auf eine geringere Anzahl von Materien zu concentriren und also in den Fächern, zu welchen er größere Fähigkeit oder besondere Lust und Liebe hat, mehr zu leisten, ohne dass die wesentliche Gleichheit der Gesammtausbildung unserer Gymnasialschüler dadurch beeinträchtigt wird. Ich hoffe daher, dass die Schüler alsdann mehr mit Lust und Liebe arbeiten und wenigstens in ihren Lieblingsfächern mehr leisten werden, und dass jedenfalls das Gelernte ihnen mehr in Fleisch und Blut übergehen wird. Ich hoffe ferner zuversichtlich, dass alsdann namentlich die von Hause aus gut situirten Schüler, welche nicht nöthig haben, des Brotstudiums wegen fleißig zu sein, aus Lust und Liebe arbeiten und nahezu alle das Gymnasium ganz durchmachen werden. Ich lege hierauf einen ganz besonderen Wert, weil ich eine wesentliche Besserung unserer politischen und socialen Verhältnisse mir davon verspreche, wenn besonders diejenigen, welche von Hause aus durch ihre Vermögens- und sonstigen Familienverhältnisse in den Stand gesetzt werden, im politischen oder geschäftlichen Leben eine größere Rolle zu spielen, durchgängig eine recht gute Schulbildung zu ihrer dereinstigen Wirksamkeit mitbringen.

Im Drange des praktischen Lebens müssen wir vielfach rasch arbeiten und uns rasch entscheiden, ohne dass uns vergönnt ist, uns die Sache länger zu überlegen oder gar aus Büchern oder von anderen uns Raths zu erholen. Auch deshalb liegt meistens gar nicht so viel daran, dass das, was wir einmal gelernt haben, sehr in die Weite und Breite geht; sondern es ist meistens viel wichtiger, dass das, was wir gelernt haben, uns so in Fleisch und Blut übergegangen ist, dass wir es wenigstens in den Grundzügen möglichst jeden Augenblick präsent

haben und dass wir durch den Unterricht wirklich verständiger und klüger geworden sind. Wirklich verständiger aber werden wir nicht etwa durch massenhaftes uns eingeflößtes Wissen, das wir nicht in uns verarbeitet haben, sondern nur durch eine vorsichtige und naturgemäße allmähliche Entwickelung unseres Gemüthes und Verstandes vermittelst nicht allzu reichlicher, aber möglichst guter geistiger Nahrung. Unverdautes Wissen ist für den Schüler schädlicher Ballast, hindert seine naturgemäße geistige Entwickelung und kann ihn leicht einseitig und für das praktische Leben ungeschickt machen. Wenn der Unterricht sich nicht innerhalb der Grenzlinie hält, welche durch das Begriffsvermögen der Schüler gezogen wird, so ist er nicht mehr Erziehung, sondern er wird zur Dressur.

Dauernd aber können wir das Gelernte selbst in den Grundzügen nur dann präsent haben, wenn wir auch nach unserem Abgange von der Schule dafür sorgen, dass das Gelernte uns nicht in Vergessenheit geräth, und wenn wir auch in gereiftem Mannesalter das Gelernte zuweilen nochmal wieder durchdenken. Der erfahrene Mann sieht manches mit anderen Augen an. Und so verbindet sich alsdann Schule und Erfahrung zu einem harmonischen Ganzen. Was wir wirklich in uns verarbeitet haben, um das wenigstens in den Grundzügen fest zu bewahren, ist nicht viel Zeit oder Mühe erforderlich. Wenn wir aber die auf der Schule gelesenen alten Classiker nicht dermaßen in uns verarbeitet und liebgewonnen haben, dass wir wenigstens einzelne davon auch später noch gern einmal lesen, dann beruht unser Gymnasialunterricht in den alten Sprachen nicht auf richtigen Principien. Und wenn wir die Weltgeschichte und die gelesenen deutschen Classiker nicht dermaßen in uns verarbeitet und liebgewonnen haben, dass wir auch später mal ein Geschichtswerk oder einen deutschen Classiker gern zur Hand nehmen, so beruht unser ganzer Gymnasialunterricht auf unrichtigen Principien.

Die kurze Schulzeit, die so schnell verrinnt,
Sie soll dies dauernd Gut dem Schüler geben,
Dass er die Wissenschaften liebgewinnt
Und sie dann lieb behält fürs ganze Leben.

Eine neue „Erziehung der deutschen Jugend".

Von H. B. in B.

Während der ersten zwanzig Jahre seit Bestehen des Deutschen Reiches hat die Schule sich keiner besonders liebevollen Aufmerksamkeit seitens der leitenden Persönlichkeiten erfreut. Denn die Ära Falk war im Grunde doch nur ein Mittel zur Bekämpfung von Bestrebungen, welche dem damaligen Leiter der Geschicke gefährlich schienen; da das Mittel nicht fruchtete, zerbrach und zerbröckelt man noch jetzt das Werkzeug, das unschuldige, und die Schule trägt den Schaden. Fürst Bismarck entbehrte, so groß sein Genie in anderen Richtungen auch war, des pädagogischen Taktes und Interesses völlig. Diese Theilnahmslosigkeit scheint endlich weichen zu wollen. Kaiser Wilhelm II. hat sein Interesse für Erziehung und Unterricht zu verschiedenen Malen kundgethan; nicht in allgemeinen Ausdrücken, wie sie etwa dem Laien als gutgemeinte Phrase zu Gebote stehen, sondern durch Kundgebung ganz bestimmter Ansichten und Vorschriften, die zu dem Schlusse berechtigen, dass er über pädagogische Dinge nachgedacht hat und den Ergebnissen seines Nachdenkens zu gelegenerer Zeit mit der ihm eigenthümlichen Energie Folge zu schaffen versuchen wird.

Wie dieses pädagogische Ideal der Zukunft beschaffen ist, lässt sich aus den bisherigen Kundgebungen nicht mit Sicherheit schließen. Es sind, entsprechend den Gelegenheiten, mehr Andeutungen und Bruchstücke als eine consequente Gedankenfolge zu Tage getreten. Seit zwei Monaten jedoch glaubt man in Paul Güssfeldts Buche: „Die Erziehung der deutschen Jugend" ein ausgeführteres Bild jener Anschauungen zu besitzen. Der Inhalt dieses Werkchens ist zuerst im Januar- und Februar-Heft der „Deutschen Rundschau" erschienen und liegt nun schon in 2. Auflage (Berlin, Gebr. Paetel) vor, ein Beweis, wie sehr es die Aufmerksamkeit weiterer Kreise erregt hat. Weshalb man die Veröffentlichung Güssfeldts mit den pädagogischen Ansichten

Kaiser Wilhelms in Verbindung bringt? Darüber zum Schluss ein Wort. Vorher sei es gestattet, den Inhalt der Arbeit zu skizziren.

Die einleitenden Abschnitte enthalten für den Fachmann nichts Neues, sind jedoch für jeden Laien höchst anregend, da Güssfeldt die Sache wesentlich vom Standpunkte eines solchen ansieht. Er wird der Arbeit der Lehrer gerecht, indem er sie nicht für das verantwortlich macht, was die Folge „der Tretmühle eines starren Systems, des Lehrprogramms", ist. Aber diejenigen, welche berufen sind, die Lösung des neuen Programms zu übernehmen, sieht er in ihnen nicht. „Dazu müssen die Lehrer selbst erst durch eine Schule gegangen sein, wie sie mir vorschwebt."

Der Verfasser wendet sich deshalb vor allem an die Eltern. Ihnen legt er dar, was in der Kindesseele keimt und lebt, wie die zarten Sprossen zu pflegen und zu ziehen sind, vielfach in vielleicht unbewusstem Anschluss an die Forderungen des großen Genfer Pädagogen. Da er sich vor allem auf eigene Erlebnisse, Erinnerungen und Reflexionen stützt, so ist es erklärlich, wenn er, den Begriff „deutsche Jugend" arg beschneidend, sich auf die männliche Jugend der mittleren und oberen Gesellschaftsclassen beschränkt, „also derjenigen Classen, von deren Verhalten und Beschaffenheit das Wolsein der unteren Classen wesentlich beeinflusst wird — und damit das Wolsein des ganzen Staates. Eine Anwendung der aufgestellten Principien auf die Elementarschulen ist unterlassen worden; richtig gehandhabt, würde dieselbe dem Unglück der Halbbildung (in der Volksschule?) und ihrer Opfer entgegenwirken."

Nachdem also in den ersten acht Abschnitten in zwangloser Form die Punkte dargelegt sind, bei denen in der frühesten häuslichen Erziehung die meisten Missgriffe begangen werden, wendet G. sich der Zeit des Überganges aus dem Kindes- in das Knabenalter zu. Hier findet er den Hauptfehler des gegenwärtigen Schulsystems: bisher waren die Maßnahmen, denen das Kind sich ausgesetzt sah, fast nur erzieherische; nun tritt plötzlich ein solches Übergewicht des Unterrichts ein, dass „von den Kräften, die bisher gleichmäßig in Ausübung kamen, nur einige übermäßig angespannt werden, während andere brach liegen müssen. Es findet ein Sprung statt — und dieser Sprung ist ein Fehler. Ihn zu vermeiden oder doch auf das kleinstmögliche Maß herabzudrücken, das macht den Kern der großen Bewegung aus, die ein jeder von uns zum Segen Deutschlands durchgeführt sehen möchte." Nicht in unzulänglichen Mittelchen, sondern in einer durchgreifenden Reform, die an Sparta oder gewisse Abschnitte des

Plato'schen Staates erinnert, sucht G. die Abhilfe. Vor Darlegung seiner Pläne sucht er jedoch durch Aufstellung des Erziehungszieles und durch Kritik des bisherigen Unterrichtsbetriebes seinen Vorstellungen den Weg im Geiste des Lesers zu ebnen.

Inhalt und Ziel der Jugenderziehung sei die harmonische Bildung. Sie ist der Inbegriff von Gesundheit, physischer Kraft und Geschicklichkeit, einem reinen Gemüthe und einem humanen Sinne, Charakterfestigkeit und Pflichtgefühl, Verstandesschärfe und einem gewissen Maße von Kenntnissen. So ordnen diese Begriffe sich nach der Wertschätzung Güssfeldts. Die Erwerbung einer solchen harmonischen Bildung wird augenblicklich dadurch erschwert, dass Erziehung und Unterricht „als getrennte Gebiete ohne inneren Zusammenhang angesehen werden; jene fällt der Familie zu, dieser dem Staate oder dem communalen Gemeinwesen; ein Zusammenwirken gibt es nicht, wol aber ein Entgegenwirken. Der Unterricht, indem er mehr und mehr für seine Allgewalt beanspruchte, hat die erziehende Kraft des Elternhauses untergraben und durch Herrschsucht die harmonische Entwickelung des Knaben unmöglich gemacht." Die Familie vermag, solange der Unterricht das Kind auch außerhalb der Schule durch häusliche Aufgaben mit Beschlag belegt, wenig zur Abhilfe. In der Schule selbst müssen Änderungen vorgenommen werden, und das Schlagwort für den Beginn der Reform muss sein: Weniger Kenntnisse und mehr Bildung. Die einseitige Ausbildung des Verstandes zerreißt die innere Harmonie und treibt das Lebensschifflein weit ab von den wahren Zielen des Lebens.

Um nun das Übergewicht des Unterrichtes zu vermindern und das oben gesteckte Ziel der harmonischen Ausbildung zu erreichen, stellt der Verfasser in dem Mittelpunkt seiner gesammten Betrachtungen folgende Vorschläge:

„Die Schule verwandelt sich aus einer Anstalt für Unterricht in eine Anstalt für allgemeine Bildung."

„Die Bildung erstreckt sich auf den Intellect, das Gemüth, das leibliche Wol, die Sinne, auf Handfertigkeiten, auf die Grundzüge allgemeinen Wolverhaltens und auf den Charakter."

Die Maßnahmen müssen so genommen werden, dass sie im Einklange mit den Kräften der Jugend stehen, dass jede Reaction, als Folge von Überanstrengung, vermieden wird. Deshalb muss, selbst wenn eine größere Ausbildung des Intellectes oder ein größerer Vorrath von Kenntnissen erwünscht wäre, dieses Mehr rücksichtslos ge-

strichen werden, sobald die körperliche Ausbildung und das körperliche Wolbefinden darunter leiden." — Die für die Reform nöthige Zeit wird in folgender Weise beschafft:

„Die tägliche Schulzeit, welche abwechselnd in den Classenzimmern, im Freien, in Turnhallen, auf Spielplätzen, in Werkstätten, auf der Schwimmschule, auf Ausflügen verbracht wird, dehnt sich über die ganze Tageszeit aus.

Die wissenschaftlichen Unterrichtsstunden eines Tages werden auf vier, höchstens fünf Stunden herabgesetzt, womit aber nicht gemeint ist, dass sich die geistige Thätigkeit der Schüler auf diese Zeit allein beschränken soll. Denn es wird noch von besonders eingerichteten Arbeitsstunden die Rede sein, in welchen die Schüler der selbstständigen Arbeit obliegen.

Viele von den bisher gelehrten Kenntnissen fallen aus. Die Schüler werden damit auf das spätere Leben verwiesen und sollen sich zwischen achtzehn und achtundzwanzig Jahren diejenigen Kenntnisse erwerben, welche sie für ihren Beruf oder ihre freiwillig geübte wissenschaftliche Thätigkeit gebrauchen. Auf diese Weise bleiben von den zwölf Stunden noch sieben zur Verfügung.

Die Tagesmahlzeiten werden in der Anstalt eingenommen.

Der Aufenthalt im elterlichen Hause und der Verkehr mit den Eltern ist vornehmlich auf die freien Abendstunden, auf den Sonntag und auf die Ferien beschränkt.

Die häuslichen Arbeiten kommen ganz in Wegfall.

Richtschnur für alle Maßnahmen bleibt der Grundsatz; Entwickelung der kräftigen Individuen, nicht Erhaltung der schwächlichen."

An diese Vorschläge wird eine Reihe methodischer Bemerkungen geknüpft, die für Lehrerkreise zu selbstverständlich sind, als dass sie hier Erwähnung finden dürften.

Wie muss nun angesichts dieses Reformplanes der bisherige Unterrichtsstoff umgestaltet werden? Diese Frage wird mit einer Gründlichkeit und Behutsamkeit behandelt, welche das Bemühen, die Anhänger des humanistischen Gymnasiums zu gewinnen, nicht verkennen lässt. Doch die Erfahrungen, welche der Verfasser als Schüler und mit ihm Tausende von uns, die gleichfalls der „ehrenvollen Mittelmäßigkeit" angehörten, gemacht haben, sie werden den echten Altphilologen nicht wankend machen. Man lese den Aufsatz Zellers, welchen die Redaction der „Deutschen Rundschau" dem Güssfeldtschen folgen ließ, und man wird sich in der Überzeugung befestigt

fühlen, dass diese Partei nicht mit Gründen zu überwinden, sondern nur durch einen Machtspruch zu unterwerfen sei.

Vor allem — ruft Güssfeldt — Achtung der Muttersprache! Sie muss obenan stehen, dem Unterricht in ihr muss der Gesammtunterricht dienstbar gemacht werden. Dagegen „alles, was eine Sprache für die Verstandesschulung dadurch leistet, dass sie nicht unsere Muttersprache ist, das muss von den alten auf die modernen Sprachen übertragen werden.“ Die alten Classiker sollen mit dem Beistande deutscher Übersetzungen gelesen werden, damit die Jugend sich baldmöglichst an dem geistigen Inhalt erlabe, mit der vornehmen Denkweise des Alterthums bekannt werde. Kein systematisches Durcharbeiten der Grammatik mehr; nur die Fundamente des Griechischen und Lateinischen, Declination, Conjugation und Präpositionen, werden gelernt. Was diese beiden Sprachen bei solcher Behandlung nicht mehr leisten können, wird das Französische mit seinem feinen und reichen Formenschatze ersetzen. Exercitium und Extemporale, welche für die alten Sprachen wegfallen, treten im Französischen ein; die Schriftsteller werden hier ohne Übersetzungen gelesen. Das Englische soll zwar mit geringerem Nachdruck, aber doch so gelehrt werden, dass es verstanden und gesprochen wird.“

Sehr beherzigenswert sind Güssfeldts Ausführungen über die Gründe des unfruchtbaren mathematischen Unterrichts auf den höheren Lehranstalten. Das schlimmste ist, „das bei vielen Schülern niemals Vorstellungen von geometrischen Gebilden existirt haben.“ „Die einzelnen Classen, eigens für den mathematischen Unterricht gebildet, sollten die Schülerzahl von zwölf nicht übersteigen.“ (Hohngelächter sämmtlicher Unterrichtsminister Deutschlands.)

Hinsichtlich der Naturwissenschaft, der astronomischen Geographie und der Erdbeschreibung sagt der Verfasser nichts Neues. Die Religion als Bekenntnis will er vom Unterricht ausgeschlossen sehen. Wir treffen hier auf eine wolthuende Vorurtheilslosigkeit und hören Grundsätze, an deren geflissentlicher Niedertretung in Preußen jetzt leider wieder mit höchstem Eifer gearbeitet wird. Die harmonische Erziehung hat in gleicher Weise die Keime der Irreligiosität wie der Intoleranz zu unterdrücken. „Sie muss ihre Zöglinge mit der Erkenntnis durchdringen, dass es etwas Höheres, Übermenschliches gibt, das kein Verstand der Verständigen zu durchdringen vermag; muss es aber dem Geistlichen überlassen, das Glaubensbekenntnis und die religiösen Überlieferungen zu lehren, welche die geistige Ohnmacht ersetzen sollen.“ Die Moral. menschlichen Ursprungs, geschaffen, um

ein organisirtes Zusammenleben zu ermöglichen und möglichst sicher zu gestalten, und geeignet, ein gemeinsames Band zwischen den verschiedenen Bekenntnissen herzustellen, muss gelehrt werden.

Die Geschichte befestige das Ideal im Kinde, die Gewissheit, dass die Tugend triumphirt, das Laster untergeht; sie pflege aber neben der allgemeinen Begeisterung auch besonders die Vaterlandsliebe durch Betrachtung der vaterländischen Geschichte. Durch geeignete Auswahl deutscher Schriftsteller sollen große Ideen geweckt und edle Handlungen zur Anschauung gebracht werden. Überhaupt ist bei Behandlung der meisten Unterrichtsfächer mehr Gewicht auf die Ausgestaltung des Charakters und des Gemüthes als auf die Förderung der Intelligenz zu legen. Letzterer sollen besonders die Muttersprache, das Französische und die Mathematik dienen.

Wichtiger fast als das Vorhergehende erscheint dem Verfasser die gesundheitliche und körperliche Ausbildung der Schüler. Der Engländer, „frei von Nervosität und Empfindlichkeit, stark von Körper, klar von Kopf, gelenkig und zäh," ist auf diesem Gebiete sein Ideal. Freiübungen, Spiele, gymnastische Übungen am Geräth, schätzbar zugleich für die Bildung des Willens, Schlittschuhlaufen, Ausflüge, Baden, Schwimmen sollen im Verein mit Handfertigkeitsunterricht in Werkstätten die körperliche Ausbildung zur Vollendung führen.

Wenigstens eine Tagesstunde muss den Zöglingen ganz zu beliebigem Gebrauche gegeben werden. An Stelle der häuslichen Arbeiten nimmt der Erziehungsplan Arbeitsstunden auf, in denen jeder Schüler sich selbstständig und ungestört beschäftigen kann. Während der Freistunden wird eine Art von self-government den Schülern ermöglichen, das Leben im kleinen darzustellen und zu erproben.

Soweit der Plan. Hinsichtlich seiner Verwirklichung gibt Güssfeldt sich großen Erwartungen hin. Die Mittel zur Durchführung wird das deutsche Volk geben. „Regierung, Parlament und Volk müssen zu den Opfern bereit sein, welche durch die Umgestaltung der Schulen zu Stätten harmonischer Ausbildung an sie herantreten." „Wir werden eben in Zukunft zwei Armeen zu unterhalten haben, eine Armee mit Kasernen .... und eine mit Schulhäusern und allem, was die harmonische Ausbildung erheischt. Für welch besseren Zweck könnten wir unser Geld auch hingeben? Wir werden dann stark nach außen und nach innen sein."

Für Ideen ähnlicher Art wirkt schon seit einer Reihe von Jahren eine andere Reformbewegung, deren Organ „Die neue deutsche Schule"

ist und als deren Hauptstreiter Dr. H. Goehring und Prof. Preyer bekannt sind. Während diese sich aber dahin bescheiden, die Anwendbarkeit ihres Planes in einer privaten Anstalt erproben zu wollen, wird Güssfeldt, wie er schon im Vorwort bemerkt, von der Zuversicht beseelt, dass seinen Ideen die Stunde der Verwirklichung schlagen werde, und zwar, wie aus dem oben Angeführten erhellt, der Verwirklichung in vollem Umfange und von seiten des Staates.

Woher diese Zuversicht? Der Verfasser verräth es nicht. Drei Freunde, sagt er, haben ihm nach Vollendung des Entwurfs mit Rath und Urtheil zur Seite gestanden: ein Schweizer Philosoph, ein preußischer höherer Militär und ein deutscher Forschungsreisender. Hinsichtlich des an zweiter Stelle Genannten könnte man sich einer Vermuthung hingeben, die, wenn sie zuträfe, wieder auf das eingangs ausgesprochene Gerücht führen würde. Letzteres findet jedoch auch in dem Werke selbst Nahrung.

Da ist zuerst der Ton und der ganze Geist der Ausführung. Es lebt etwas Ungekünsteltes, Frisches und Zuversichtliches darin, das auf den unbefangenen Laien entschieden bestechend wirken muss, eine muthige Freude an der Größe und Bewegtheit des modernen Lebens, derjenigen gleich, welche sich auch in allen Worten und Handlungen Wilhelms II. zeigt. Die Auffassung Güssfeldts vom Wert und Zweck der Geschichte deckt sich mit den Ausführungen des Kaisers, die vor Monaten durch alle Tageszeitungen gingen; auch in ihnen wurde besonderes Gewicht auf die neuere vaterländische Geschichte gelegt. Es ist bekannt, dass der Kaiser in den Cadettenanstalten gewissermaßen Musterschulen sieht, die manches Vorbildliche für andere Schulgattungen enthalten. Güssfeldt theilt diese Meinung; er spricht von den „verbesserten Einrichtungen der Cadettencorps, welche den Übergang bilden von unseren heutigen Schulen zu den Erziehungsinstituten für die gesammte deutsche Jugend.“ Es ist freilich eine missliche Sache, aus solchen Parallelen, die ja ebenso gut zufällige sein können, weitergehende Schlüsse zu ziehen. Was solchen Folgerungen einige Wahrscheinlichkeit verleiht, ist neben jener zur Schau getragenen Zuversichtlichkeit des Verfassers, der bisher noch garnicht als pädagogischer Schriftsteller auftrat, noch der Umstand, dass er sich im verflossenen Jahre in der Reisegesellschaft des Kaisers befand. Hier hätte man denn Zeit und Gelegenheit zu ausführlicheren Auseinandersetzungen auch über pädagogische Reformpläne zu vermuthen.

Geometrie oder Formenlehre?

Von Schuldirector ***Mittenzwey****-Leipzig-Lindenau.*

Häufig wird der Unterricht erschwert durch die Vermengung verschiedenartiger Forderungen und durch die verschiedenen Auffassungsweisen, die nicht selten ein Begriff zulässt. Dasselbe ist z. B. auch der Fall mit der Bezeichnung Formenlehre; wie verschieden sind da nicht die Meinungen über Begriff, Stoff, Umfang, Bedeutung und Wert der letzteren und besonders über das Verhältnis zu anderen Lehrobjecten, namentlich zur Geometrie. Bald hat sich die Formenlehre mit der Größe der geometrischen Gebilde beschäftigt, bald mit der Lage derselben, bald trat sie speciell als „geometrische Constructionslehre" auf etc., kurzum, ein gewaltiges Schwanken. Ja, in der einen Schule nennt man Geometrie, was in der anderen Formenlehre heißt.

An diesem Schwanken und beziehungsweisen Widerstreben tragen am meisten die Schuld die Vertreter der exacten Wissenschaften; sie protestiren beständig gegen das Popularisiren — oder Profanisiren, wie sie es nennen möchten — ihrer Wissenschaft; und so sagten sie auch, dass kein Theil der Mathematik, mithin auch keiner der Geometrie eine populäre Behandlung vertrage. Da nun die Vertreter der exacten Geometrie keine elementare Behandlung zuließen, die Pädagogik aber — nachdem die empirische Anschauung durch Comenius und Pestalozzi in ihre Rechte eingesetzt war — eine solche heischte, so sah sie sich genöthigt, eine „Elementarstufe" für den geometrischen Unterricht zu schaffen; natürlich durfte diese nur unter fremdem Namen passiren, man gab ihr den Namen „Formenlehre". So unendlich wichtig es war, eine naturgemäße Behandlung anzustreben und den geometrischen Unterricht anschaulich vorzubereiten, so lässt sich doch nicht leugnen, dass durch Einführung der Formenlehre als selbstständigen Lehrgegenstand nicht der rechte Ausweg gefunden worden ist, wie wir später sehen werden. — Zunächst müssen wir uns jedoch über den Begriff und den Inhalt der Formenlehre, sowie über ihr Verhältnis zur Geometrie klar zu werden suchen.

Die sogenannte Formenlehre hat zum Zweck, die geometrische Anschauung und die geometrische Phantasie vor Beginn des eigentlichen geometrischen Unterrichtes zu üben. Man sucht dies nun besonders zu erreichen durch analytische Betrachtung der im krystallographischen Systeme vorkommenden bedeutendsten Körper und beginnt da gewöhnlich mit den „regelmäßigen" Körpern: Hexaeder, Tetraeder, Oktaeder, Dodekaeder und Ikosaeder; man bestimmt die Zahl, Gestalt und Richtung der Flächen, die Zahl und Form der Kantenlinien und die Zahl und Lage der Eckpunkte. Hierauf betrachtet man die „unregelmäßigen" Körper: Prismen und Pyramiden und endlich die „runden" Körper: Walze, Kegel, Kugel, und schließlich folgt in der Regel noch eine „Zusammenstellung und Erweiterung" der gewonnenen Anschauungen, wo von den verschiedenen Arten der Drei-, Vier- und Vielecke, von den Linien und Winkeln in und am Kreise etc. die Rede ist.

Über das Verhältnis der Formenlehre zur Geometrie schreibt Seeger (Elemente der Geometrie, 1860): „Der Formenlehre ist es um unmittelbares, anschauliches, der Geometrie um vermitteltes denkendes Erkennen zu thun; jener kommt es hauptsächlich auf die Sache, dieser außerdem noch auf die kunstmäßige Behandlung derselben an; die eine begnügt sich, zu fordern, dass der Schüler die Gegenstände rein und scharf auffasse, die andere verlangt, dass er sie verstandesmäßig durchdringe." Während also die Geometrie mittels begrifflicher Vertiefung abstracte Raumverhältnisse behandelt und dem Schüler eine energische Abstraction zumuthet, bleibt die Formenlehre grundsätzlich auf dem Standpunkte der Anschauung stehen und verzichtet auf die wissenschaftliche Einheit der Deduction. Und hier stoßen wir auf den ersten Einwurf, welchen wir gegen die Einführung der Formenlehre als selbstständigen Lehrgegenstand erheben müssen. Es muss nämlich als fehlerhaft gelten, erst die ganze „Lehre von den Formen" zu absolviren und Material und Begriffe anzuhäufen, bevor von Combination, Determination etc. die Rede sein soll. Das Kind wird durch die Menge der Begriffe und die Summe der Verhältnisse, die aus den Beziehungen und Verbindungen der geometrischen Objecte nicht selten hier schon abgeleitet werden, fast erdrückt; es müssen, wenn eine gewisse Anzahl Anschauungen und Begriffe gefunden sind, dieselben erst verarbeitet, mit ihnen erst vielfach operirt werden, bevor neue hinzutreten dürfen. Oder warten wir, wenn wir z. B. einem Kinde das Lesen und Schreiben lehren, mit der Zusammensetzung von Silben und Wörtern, bis es alle Buchstaben kennt und geübt hat? Schon lange nicht mehr. Es haben neben der Anschauung auch die

geometrischen Übungen, Messungen und Berechnungen aufzutreten. Die Formenlehre fordert ferner das Zeichnen der Körpernetze, schon nach der Betrachtung des Würfels wird die Aufgabe gestellt, das Netz desselben zu zeichnen, doch dem Kinde ist weder die Handhabung des Zirkels, noch die Construction von senkrechten und parallelen Linien gelehrt worden etc., was doch unumgänglich nöthig ist. Weiter ist nöthig, dass der Schüler den Umfang einer Fläche messe, die Länge der Kanten berechne etc. Auch ist in dem ersten Jahrgange — zumal dieser Unterricht gewöhnlich erst mit dem sechsten Schuljahre begonnen wird — schon einiges aus der Flächenberechnung, so die Inhaltsberechnung eines Quadrates, Rechtecks und Dreiecks, zu behandeln, wie überhaupt eine möglichst concentrische Vertheilung des Lehrstoffs, zumal in gegliederten Schulen, die allein berechtigte ist. Es ist dieser oben angedeutete Mangel auch bereits mehrfach gefühlt worden, und man hat deshalb der Formenlehre so verschiedenes beigegeben, was, streng genommen, in die Geometrie gehört, was allerdings nicht zu verwundern ist, da Übergänge von der einen Erkenntnisweise zur anderen unzertrennbar sind. Ja, man ist in neuerer Zeit sogar soweit gegangen und hat gesagt, beide, Geometrie und Formenlehre, behandeln denselben Stoff und zum großen Theil dieselben Wahrheiten, beide lehren den Schüler gerade und krumme, parallele, con- und divergirende Linien kennen, die verschiedenen Winkel, die Arten der Dreiecke, Vierecke etc. unterscheiden, nur der Lehrgang ist ein anderer, die Geometrie beginnt mit dem Punkte, geht dann zur Linie und Fläche und aus der Planimetrie zur Stereometrie über, während die Formenlehre mit der Vorzeigung der Körper beginnt, an diesen die Flächen, Kanten, Ecken und Winkel aufzählt und erst dann die Planimetrie behandelt. Gegen diese Auffassung ist aber einzuwenden, dass es gar nicht die Aufgabe der Formenlehre sein kann, den Inhalt der Geometrie zu popularisiren, sondern „dass sie grundsätzlich auf der Elementarstufe stehen zu bleiben hat".*) In der Formenlehre werden concrete Raumverhältnisse mittels der Anschauung behandelt, der Schüler vertraut der Beobachtung, andere Beweise fordert er nicht; werden ihm aber Lehrsätze ohne Beweis mitgetheilt so wird der spätere geometrische Unterricht geschädigt. „Der Schüler muss geradezu irre werden, wenn ihm Sätze, deren Richtigkeit er bei der Auflösung vieler Aufgaben vorauszusetzen gewohnt war, nun noch bewiesen werden. Er muss sich dann einen ähnlichen Begriff von der Geometrie bilden, wie ihn Mephistopheles von der Logik gibt."**)

*) Grube: Bedeutung und Stellung der Formenlehre im Volksschulunterricht.
**) Lindemann: Geometrische Formenlehre.

Ein fernerer Übelstand, welcher durch Einführung der Formenlehre als selbstständigen Lehrgegenstand hervorgerufen wurde, ist der, dass man in den höheren Schulen von einer geometrischen Anschauungslehre meist ganz absieht. Schon ein flüchtiger Blick in die verschiedenen Schulprogramme lehrt uns dies zur Genüge. Man sagt dort: die Formenlehre ist für die Volksschule, wir treiben hier jedoch die Geometrie „wissenschaftlich". Man beginnt also sofort mit der abstracten exacten Wissenschaft und bedenkt nicht, dass die Ausbildung der Raumphantasie und der geometrischen Anschauung so unerlässlich ist, dass alle Erkenntnis sich in ihren Grundzügen auf die Anschauung stützen muss. Schon der bedeutende Graßmann*) sagt: „Die Geometrie des Euklid ist für Männer, nicht für Kinder. Sie fordert einen gereiften Verstand, um die Gründe der Anordnung zu übersehen und die Folge der Sätze bis zu den Grundsätzen hinab, worauf ein Beweis gegründet ist, so mit einem Blick zu überschauen, dass der vorliegende Satz im Grundsatze selbst erkannt wird. Eine zusammenhängende Reihe von Schlüssen gehört nicht für Kinder und kann von ihnen nicht übersehen werden. Wie deutlich ihnen jedes einzelne Glied einer solchen Kette und sein Zusammenhang in dem vorhergehenden sein mag, es fehlt ihnen die Kraft, die Glieder als ein Ganzes anzusehen, und so geht ihnen die Einheit des Beweises, nach welcher die Folgerung in der Voraussetzung als unzertrennbar erblickt werden soll, und damit die eigentliche Evidenz verloren, wodurch die Geometrie eben anziehend und bildend wird." Und noch verschiedene andere Autoritäten haben es wiederholt ausgesprochen, dass Euklid nicht für 12- bis 13jährige Knaben, dass er überhaupt nicht für Anfänger ist (vergl. auch Mager: „Die deutsche Bürgerschule"). Es wird soviel über die Erfolglosigkeit des mathematischen und besonders des geometrischen Unterrichtes geklagt; man meinte sogar lange Zeit, dass derjenige Schüler besonders organisirt sein müsse, welcher in der Mathematik etwas lernen solle; ja man fand es sozusagen in der Ordnung, verzeihlich und höchst anständig, in der Mathematik nichts zu wissen. Welch gewaltiger Irrthum! Die Mathematik ist eine reine Verstandeswissenschaft; da nun alle normal organisirten Menschen dieselben Verstandeskräfte haben, so kann bei der häufigen Erfolglosigkeit der Fehler nur an der Methode liegen. Die einzig richtige Methode kann aber nur darin bestehen, dass jeder Schüler, bevor er zum systematischen, wissenschaftlichen, formal logischen Gange

*) Graßmann, Raumlehre f. Volksschulen. 1817.

in der Geometrie gelangt und über den inneren Zusammenhang aus der geometrischen Entstehung und über die systematische Anordnung der geometrischen Wahrheiten reden und denken soll, die geometrischen Begriffe, den geometrischen Stoff und die geometrische Fertigkeit und Übung durch Anschauung kennen lernen muss. Wie einem Schüler die Zahlen auch anschaulich vorgeführt werden müssen und er das Rechnen im Zahlenraume von 1 bis 10, von 10 bis 100 etc. absolvirt haben muss, bevor er sich mit diophantischen Gleichungen beschäftigen kann, so ist auch unbedingt nöthig, dass der erste geometrische Unterricht — sei es in der Volksschule oder in einer höheren Unterrichtsanstalt — Anschauungsunterricht sein muss und mit der Betrachtung von Körpern zu beginnen hat. Das Haus klagt so oft über Überbürdung, die Schule klagt so viel über ungenügende Befähigung, über Ignoranz und Streblosigkeit; und die Schuld liegt zum großen Theile mit an der Verkehrtheit der Methode: ein Lehrsaal für Kinder ist kein Hörsaal für Akademiker.

Es ist zwar neuerdings von oben angestrebt worden, doch für das erste Jahr etwas elementarer zu verfahren, so hat z. B. die oberste Schulbehörde für Preußen in den Erläuterungen der Lehrpläne für die höheren Schulen vom 31. März 1882 in Quinta des Gymnasiums Raum geschaffen für einen propädeutischen Unterricht in der Geometrie. Der einschlägige Passus lautet auf S. 25 wörtlich: „Die für VI. und V. angesetzten Lehrstunden gehören dem Rechenunterrichte an. Die für V. eingetretene Erhöhung der Anzahl der Lehrstunden ermöglicht es, eine wöchentliche Lehrstunde dem Zeichnen von Figuren mit Lineal und Zirkel zu widmen und durch diese methodische Ausbildung der Anschauung den davon ausdrücklich zu unterscheidenden geometrischen Unterricht vorzubereiten.“ — „Ausbildung der Anschauung“ wird gefordert. Sehr gut. Aber dieser Begriff, so einfach und klar er erscheint, hat in praxi die wunderbarsten Auffassungen erfahren. Was hat man nicht alles für die armen Quintaner zusammengetragen und aufgespeichert! Projectionslehre, Ähnlichkeits- und Congruenzlehre, Ornamentik, Berechnung der Drei- und Vierecke, Berechnung des Cubikinhaltes von Prisma, Cylinder und Kugel; die Correspondirenden-, Wechsel-, Gegen-, Ergänzungswinkel und wie sie sonst ad libitum oft benannt werden, fehlen aber nirgends. Es ist ein wahrer Jammer! (Wir übertreiben durchaus nicht; wer sich noch eingehender hierüber

---

orientiren und die betreffenden Werke kennen lernen will, der lese unsere Besprechungen der geometrischen Literatur in den „Pädagogischen Blättern“, begründet von Kehr). Das Zunächstliegende wäre aber doch die Gewinnung der geometrischen Grundbegriffe und zwar durch eine entsprechende Betrachtung von Körpern etc. Halten wir fest, dass alle Erkenntnis auf die Anschauung sich stützen muss, so folgt ohne weiteres, dass jede Schulspecies des geometrischen Anschauungsunterrichtes bedarf, dass aber eine jede derselben Auswahlund Verarbeitung des Stoffes ihrem geometrischen Standpunkte gemäß einzurichten hat.

Ja, wir gehen noch weiter; die Anschauung und das geometrische Material wird am besten zugleich mit der formal-logischen Form gegeben. Und gerade der Grund, welchen die Vertreter des gesonderten Anschauungscursus ins Feld führen, „dass der wissenschaftliche, formal-logische Gang in größerer Reinheit auftreten könne, wenn zuvor der Schüler das ganze geometrische Material in elementar anschaulicher Weise kennen gelernt hat“, spricht — wenigstens in Hinsicht auf die Volksschule — für Vereinigung beider Richtungen. Die größere „Reinheit“ des formal-logischen Ganges kann leicht zu einer pedantischen Systematik ausarten und dem größten Feinde aller Unterrichtsbestrebungen, nämlich der Interesselosigkeit und Langeweile günstigen Boden bereiten, zumal bei weniger abstractionsfähigen Schülern. Werden aber die Anschauungen mit Construction, Combination, Determination, Messung, Berechnung etc. verknüpft, so gestaltet sich der Unterricht viel mannigfaltiger und daher interessanter, als wenn jedes getrennt behandelt wird, gewiss ein zu beachtender Factor, zumal im mathematischen Unterrichte.

Summa Summarum: Die Formenlehre ist die elementare Stufe des geometrischen Unterrichtes, doch sie ist von diesem unzertrennbar, weil die Elementarstufe stets zum eigentlichen Unterricht gehört; und wie z. B. beim Rechenunterricht keine selbstständige „Zahlenlehre“ nöthig ist, sondern die concrete Behandlung der Zahl mittels Kugeln, Würfeln, Strichen etc. als die Elementarstufe des gesammten Rechnens betrachtet wird, so hat auch der geometrische Anschauungsunterricht als Elementarstufe des gesammten geometrischen Unterrichtes zu gelten, aber nicht als selbstständiger Lehrgegenstand. Es möchte daher, und zwar auch aus den oben angeführten Gründen, zu empfehlen sein, die Bezeichnung Formenlehre — zumal auch der Name nicht gut ist, da es noch andere Disciplinen gibt (z. B. die

Grammatik), die es mit den „Formen“ zu thun haben — vollständig fallen zu lassen und den ganzen Unterricht mit „Geometrie“ zu bezeichnen.

Wenn die oberste Schulbehörde für Preußen in den obenerwähnten Bestimmungen für Quinta noch ganz besonders betont, dass die für diese Stufe vorgeschriebene Ausbildung der Anschauung und das Construiren von Figuren mit Lineal und Zirkel von dem geometrischen Unterrichte „ausdrücklich zu unterscheiden“ ist, so ist damit noch keineswegs gesagt, dass dieser Standpunkt der richtige sein müsse. Es kommt immer darauf an, bei wem man sich Raths erholt; ein in seiner Wissenschaft verknöcherter Professor der Mathematik wird allerdings die Geometrie der Volksschule gar nicht als Geometrie gelten lassen, nur ist es merkwürdig, dass es an den humanistischen Gymnasien gerade mit der Geometrie nicht selten recht „windig“ aussieht. Vielleicht hat das preußische Unterrichtsministerium nur sagen wollen, man möchte ja nicht etwa den Stoff für Quarta mit auf Quinta ausdehnen und mit Lehrsätzen, Voraussetzungen, Behauptungen und Beweisen an die Quintaner herantreten. Sollte dies der Fall sein, dann sind wir der genannten hohen Behörde sogar sehr dankbar. Nun, dass die Geometrie in den Gymnasien eine andere ist als in den Volksschulen, das ist selbstverständlich, doch es ist z. B. die Botanik oder die Geschichte in den Volksschulen auch eine andere als an den Universitäten — akademische Wissenschaft kann nicht Volksschulwissenschaft sein — und doch ist der Name gleich; warum soll es hier anders sein?!

Zum Schlusse noch eins.

Die meisten Unterrichtsdisciplinen erhalten ihre Begründung in einem Unterrichte, welchen wir Anschauungsunterricht nennen; auch der geometrische Unterricht muss von demselben berücksichtigt werden.*) Pestalozzi, der Begründer der Formenlehre, hat letztere durchaus nicht als selbstständigen Unterrichtsgegenstand hingestellt, sondern sie seinen „Anschauungs- und Sprechübungen“ eingereiht.**) Die elementarsten geometrischen Begriffe wie oben, unten, links, rechts, senkrecht, wagerecht, gleichlaufend, Viereck, Dreieck, Kreis, Körper, Fläche, Linie, kugelförmig, walzenförmig etc., müssen schon in der Unterclasse gewonnen werden und zwar nicht zufällig, sondern absichtlich; an geeigneten Objecten zur Betrachtung kann es ja nicht fehlen. Es ist

*) Herbart verlangt, dass der Unterricht in der Auffassung des Räumlichen eintreten muss, sobald der Unterricht überhaupt beginnt.

**) Grube a. a. O.

dies nöthig, weil die Cultur des Räumlichen viel Anstrengung erfordert. Herbart will daher, um das mühsame Einprägen zu vermeiden, die Elemente der Synthesis schon möglichst frühzeitig zu Bestandtheilen der täglichen Erfahrung des Kindes machen; er will deshalb schon dem Kinde in der Wiege die geometrischen Formen auffällig gemalt oder durch glänzende Nägel auf Tafeln bezeichnet fortdauernd vor Augen gestellt wissen.*) Und wenn dies vielleicht auch nicht wörtlich gemeint ist, so muss man doch dem zustimmen, dass mit der Cultur der räumlichen Vorstellungen schon mit dem Beginn des Unterrichtes überhaupt der Anfang gemacht werden muss. Das Kind darf nicht bis zu seinem 11. oder 12. Lebensjahre ohne alle Kenntnis der räumlichen Formen und Beziehungen bleiben, weil die Bilder des Räumlichen fast fortwährend unser Vorstellen begleiten, weil die wichtigsten Begriffe unseres Denkens Metaphern des Raumes sind und eine Menge geometrischer Vorstellungen, sowie die räumlichen Beziehungsbegriffe zwischen Subject und Object, Strecken, Richtungen, Winkel, Drehungen, Figuren aller Art Berücksichtigung fordern.**)

Hier bleibt für den Anschauungsunterricht ein langjähriges Unrecht zu sühnen, denn während derselbe bald der Naturgeschichte, bald der Grammatik, bald dem Stile, bald der Geographie etc. zur Begründung dienen soll, wird an die Cultur der geometrischen Vorstellungen und Begriffe kaum gedacht.

*) Herbart Bibl. pädag. Classiker VIII. S. 91.

**) Es ist das Hauptverdienst Fröbels, dass er der Ausbildung der räumlichen Phantasie im frühen Kindesalter mehr zu ihrem Rechte verholfen hat.

Das Kartenzeichnen als Hilfsmittel des Unterrichtes in der Erdkunde.

Von Gustav Adolf Erdmann-Annaburg.

„Man lernt eben nur durch Zeichnen sehen, und es ist gewiss, dass, wer eine Stunde zeichnet, mehr für seine Anschauungskraft gewinnt, als wer zehn Stunden blos sieht.“ (Diesterweg.)

Der Wert des Zeichnens als Mittel zur Erzielung klarer Vorstellungen ist schon lange von den verschiedensten Pädagogen anerkannt worden. Weist doch bereits Rousseau in seinem „Emil“ darauf hin, wenn er beim Unterricht in der Geographie verlangt: „Das Kind entwerfe sich selbst von allem eine Karte, dieselbe sei sehr einfach und enthalte anfänglich nur zwei Gegenstände; diesem füge es nach und nach die übrigen hinzu, sowie es dieselben kennen und ihre Entfernung und Lage abschätzen lernt.“ Neuerdings ist man ja bestrebt, den Griffel auch dem naturgeschichtlichen Unterricht dienstbar zu machen, und die Thatsache, dass sich von Jahr zu Jahr die Stimmen hierfür mehren, scheint zu beweisen, dass man gute Erfahrungen in dieser Beziehung gemacht hat.

Sollen die Zeichnungen zur Unterstützung eines Unterrichtsfaches ihren Zweck erfüllen, so sind verschiedene Anforderungen an dieselben zu stellen. Sie müssen vor allen Dingen einfach, klar und übersichtlich sein, müssen das Wesentliche zur Anschauung bringen und das Nebensächliche unberücksichtigt lassen, das Ausschmückende dem Charakteristischen opfern. Diesen Anforderungen entspricht allein die schematische Zeichnung, die also auch einzig als Hilfsmittel des Unterrichtes zur Anwendung kommen sollte.

Aber auch bei dem Verwenden des Zeichnens im geographischen Unterricht können wir die alte Wahrnehmung machen, dass gute Mittel bei ungeschickter Verwendung entweder wertlos werden oder gar schädigend wirken. Und wie hat man das Kartenzeichnen bisher meist betrieben? Von der Einfachheit, die schon Rousseau betont, war nichts zu spüren; man copirte möglichst genau die als Vorlage dienende Landkarte. Noch deutlich erinnere ich mich aus meiner eigenen Schul-

zeit, dass unter uns ein reger Wetteifer darin stattfand, am bestimmten Tage eine möglichst große, bunte und reichgefüllte Karte abzuliefern, und dass wir in diesem Wetteifer von unseren Lehrern stets angespornt wurden. Noch deutlich erinnere ich mich, wie ich wochenlang alle Tagesfreistunden opferte, um möglichst treue und zeichnerisch gefällige Copien abliefern zu können. Ebenso klar aber ist es mir heute, dass dadurch nicht allein meine geographischen Kenntnisse nicht in dem der angewandten Zeit entsprechenden Maße gefördert wurden, sondern dass der Körper bedeutend unter der Arbeit litt, ein Schaden, der durch die merkliche Ausbildung der Hand in zeichnerischer Hinsicht nicht aufgewogen wird.

Da ist es denn ganz natürlich, dass sich gegen das Kartenzeichnen die Opposition regte. Besonders in der neueren Zeit haben sich mehrere gewichtige Stimmen mit aller Entschiedenheit dagegen erhoben, so dass es wol am Platze ist, sich einmal näher mit der Angelegenheit des Kartenzeichnens zu befassen.

Die Gegner des Kartenzeichnens haben sich die Sache insofern leicht gemacht, als sie die zahllosen Abgeschmacktheiten der einzelnen Vertreter dieser Methode geißeln. Es wird darauf hingewiesen, dass Kinder doch unmöglich die Umrisse der thüringischen Staaten aus dem Gedächtnis zeichnen können, zumal wenn mit dieser Aufgabe die Forderung größtmöglicher Genauigkeit verbunden wird, dass sich zahlreiche Fehler einschleichen, die Augen zu sehr angegriffen werden u. s. w. Und nachdem so die einzelnen Mängel beleuchtet worden sind, zieht man den Summirungsstrich und sagt, wie z. B. Tromnau-Bromberg: „Die Volksschule . . . muss es (das Kartenzeichnen) aus pädagogischen Gründen verwerfen“, oder man sucht die Entbehrlichkeit desselben mit Leitzinger („Zeitschrift für Schulgeographie“ 1888, Heft IV) durch die Vergleichung darzuthun: „Es lässt sich der ausgezeichnetste Naturforscher denken, der nicht imstande ist, die Gestalt eines Pferdes correct aus dem Kopfe zu entwerfen“, ein meiner Meinung nach sehr übel gewähltes Beispiel, da gerade von den Naturforschern möglichste Ausbildung in der Zeichenfertigkeit lebhaft gewünscht wird.

Die Gegner des Kartenzeichnens schießen weit über das Ziel hinaus. Indem sie die Auswüchse der verschiedenen Methoden als Kriterium ansehen und in Anbetracht derselben das Zeichnen einfach entfernen wollen, schütten sie das Kind mit dem Bade aus. Hat sich wol ein einziger unter den Gegnern die Mühe gegeben, darüber nachzudenken, welchen Nutzen das Kartenzeichnen im geographischen

Unterrichte gewähren kann, wenn es rationell gehandhabt wird? Ihre Schriften lassen dies wenigstens nicht erkennen. Und der Mühe wäre es doch wol wert gewesen; denn Männer wie Karl Ritter, Kirchhoff und Heiland werden kaum ohne guten Grund das Kartenzeichnen warm empfohlen haben. Ist es doch bekannt, wie Ritters vorzüglicher Vortrag gerade durch die Kartenskizzen, die er während desselben entwarf, in wirksamster Weise unterstützt wurde.

Um das Kartenzeichnen zu dem Hilfsmittel zu machen, welches es für den geographischen Unterricht sein kann und soll, war es nur nöthig, eine vernünftige und zweckentsprechende Anwendung desselben zu finden. Diese Aufgabe scheint mir durch eine neue Methode gelöst zu sein, welche wir dem Herrn Rector Otto Bismarck, Ortsschulinspector in Eilenburg, verdanken. Ich bin überzeugt, dass die Bismarcksche Methode bald zu allgemeiner Geltung kommen wird, besonders da sie nicht erst lange erprobt zu werden braucht, sondern schon eine Prüfungszeit von zehn Jahren hinter sich hat, bei der heute herrschenden wilden Jagd nach neuen Gesichtspunkten gewiss eine rühmenswerte Selbstverleugnung des Erfinders.

Bevor ich an die Darstellung der Bismarckschen Methode gehe, bemerke ich vorweg, dass Bismarck von früheren Bestrebungen nur die bereits 1821 von Selten angedeutete Benutzung geometrischer Figuren übernommen hat und auch diese in wesentlich anderer Art. Ich bediene mich bei der Schilderung der neuen Methode der kleinen Bismarckschen Schrift: „Das Kartenzeichnen als Hilfsmittel des Unterrichtes in der Erdkunde“ (Wittenberg, R. Herrosé, 1890. Preis 40 Pf.) und der von demselben Verfasser im gleichen Verlage als Hilfsmittel herausgegebenen „Kartenskizzen für den Unterricht in der Erdkunde“ (3 Curse à 1,20 Mk.).

Fundamentsatz für die ganze Methode ist: „Das geographische Zeichnen ist nur ein Hilfsmittel des Unterrichtes, nicht Selbstzweck.“

Kenntnis der Erdoberfläche ist eine der Forderungen des geographischen Unterrichtes. Wodurch wird dieselbe erzielt? Durch Schilderungen. Aber diese Schilderungen haben sich an ein Bild anzuschließen, an das Kartenbild, sie sollen demselben Leben einhauchen und sollen allmählich den Schüler dazu hinleiten, beim Anblick einer Karte selbst eine Schilderung geben zu können: von der Karte zu lesen. Aber „Karten sind Steine der Weisen, und es gehört ein bedeutender Aufwand von Kraft dazu, sich ihren Sinn zu verdeutlichen“, sagt der berühmte Geograph Oskar Peschel. Woher kommen die geringen Resultate, die gewöhnlich im Kartenlesen er-

zielt werden? Für die Kinder ist das Bild der Landkarte ein Labyrinth, das sie verwirrt, in dem sie sich verirren, und sie bedürfen daher eines Ariadnefadens, der sie sicher zum Ziele leitet. Diesen Faden gibt nun die Bismarcksche Methode und führt hierdurch zum wirklichen Verständnis der Landkarte.

Ausgehend von dem Verfahren der Triangulation, popularisirt er dasselbe für die Schule und gewinnt hierdurch für die zu betrachtenden Gebiete Dreiecke oder Vielecke, welche zwanglos die Grundform derselben angeben. Complicirte mathematische Figuren sind stets gemieden, da der Verfasser an dem Grundsatz festhält, nur kleinere Ländergebiete auf einmal in den Kreis der Betrachtung zu ziehen. Die Flussläufe werden durch charakteristische Luftlinien angedeutet, während sich für die Gebirgszüge meist ebenfalls einfache mathematische Figuren als Grundlage ergeben. So entsteht ein einfaches Skelett aus wenigen Linien, das bei seiner Ausfüllung ein klares, leicht übersichtliches Kartenbild in Form einer Skizze bildet.

Von ganz besonderer Wichtigkeit ist es, dass Bismarck bei Herstellung des Skelettes auf die Anwendung des Kartenmaßstabes dringt, wodurch die Schüler einen Begriff von der wahren Ausdehnung des betrachteten Gebietes erhalten, ein Erfordernis, das nur gar zu oft bisher unberücksichtigt blieb. War doch bis heute in den meisten Fällen der Maßstab auf der Wandkarte ein „rudimentäres Organ“, mit dem man nichts anzufangen wusste.

Aber wie entstehen nun die Kartenzeichnungen?

Nachdem an der Wandkarte die grundlegende mathematische Figur für das zu betrachtende Gebiet aufgefunden ist, wird die eine der Linien mit dem Kartenmaßstabe gemessen und in derselben Länge und Lage an der Wandtafel gezeichnet. Die übrigen Linien werden nun unter Berücksichtigung der gemessenen abgeschätzt, eine treffliche Übung des Augenmaßes, die Neigungswinkel der Linien zu einander werden mit dem Transporteur gemessen, worauf denn die von den Schülern gefundene Grundfigur in den richtigen Verhältnissen von der Hand des Lehrers an der Wandtafel entsteht. An dieses Skelett lehnen sich leicht die Formen des Gebietsumrisses, bei denen durchaus kein Anspruch auf absolute Genauigkeit erhoben wird. Die Schüler zeichnen unter Benutzung der gleichen Hilfsmittel dieselbe Gestalt in verjüngtem Maßstabe auf ihre Tafel oder in ein Heft. Nun versucht man, das Chaos der Gebirgszüge zu entwirren, indem man auch hier für die Hauptzüge die Grundform aufsucht, diese dem Umrisse einfügt und darauf die einzelnen Züge leicht den Leitlinien

anschmiegt. Die Anreihung der außerhalb der Grundform liegenden Gebirgszüge dürfte nur geringe Schwierigkeiten machen. Nun werden die Luftlinien für die Flüsse gesucht, wenn anders die Flussläufe nicht schon durch die Richtung der Gebirgsketten genau angedeutet sind, und an der Hand derselben entwickelt sich dann ein Bild des Flusssystems jenes Gebietes, das zwar nicht jede Windung und Krümmung der Ströme wiedergibt, wie eine Copie, das aber trotz seines schematischen Charakters wegen der genauen Maße der Luftlinien eine viel klarere Vorstellung von dem Wesen des Flusslaufes gewährt als jene. Es ermangelt nun nur noch die Eintragung der gemerkten Ortschaften, die nach natürlichen Merkpunkten oder nach Abschätzungen geschieht, und die Kartenskizze ist fertig.

Diese Karte entsteht nun aber nicht etwa in wenigen Augenblicken als ein Ganzes. Sie wird als Grundlage während des Unterrichtes allmählich aus der Landkarte herausgeschält und gewinnt durch den Vortrag des Lehrers Leben. Während der Schüler die einfachen Striche einer Zeichnung macht, muss seine Phantasie das gezeichnete Gebiet durchschweifen und ihm alles das ins Gedächtnis zurückrufen, was ihm von jenen Gegenden bekannt ist. Dann erst gewinnen jene einfachen Skizzen ihren vollen Wert, der durch Profilzeichnungen noch wesentlich gehoben werden kann.

Die Zeichnungen des Lehrers sowie die des Schülers sollen möglichst einfach sein; deshalb werden z. B. auch die Gebirge nur mit je einem kräftigen Strich angedeutet, da die Schraffirungsversuche der Kinder meist recht unglücklich ausfallen und das Kartenbild nur verunzieren. Dagegen ist es zu empfehlen, dass Lehrer und Schüler eine farbige Skizze herstellen, ersterer mittelst farbiger Kreide, letztere unter Anwendung von Buntstiften, welche Kinder bei einiger Anleitung bald recht geschickt gebrauchen lernen. So können z. B. die Grund- und Luftlinien roth, die Grenzen grün, Flüsse blau, und die Gebirge braun angelegt werden, während die Ortschaften mit Tinte oder Bleistift herzustellen sind. Das einfache Kartenbild gewinnt dadurch sehr an Lebhaftigkeit.

Die unter Leitung des Lehrers in der Schule entstandene Karte wird in genau demselben Maße dann zu Hause in ein besonderes Heft eingetragen. Der freie Raum, welcher gewöhnlich noch an irgend einer Stelle auf dem Kartenblatt bleibt, wird dazu benutzt, in denselben noch einmal in kleinem Maßstabe den Grundriss der Karte zu zeichnen, dessen Linien die richtigen Ausdehnungen beigemerkt werden. Hierdurch wird der Grundriss dem Gedächtnis fest eingeprägt und

ermöglicht es, den Kartenumriss auch einigermaßen richtig aus dem Gedächtnis zu zeichnen.

Es steht nun ganz in dem Belieben des Lehrers, durch mannigfache Abänderungen der Skizzen dieselben immer fester einzuprägen. So kann er z. B. Skizzen entwerfen lassen, in denen nur die Namen der Halbinseln, Inseln und Häfen benannt werden, während alle anderen Objecte unbenannt bleiben, oder es werden nur die Gebirge benannt etc. etc.

Da sich das Zeichnen gleich an den Unterricht anschließt, und immer nur dasjenige gezeichnet wird, was gerade besprochen wurde, so wird diese Methode niemals die Klage über zu großen Zeitverbrauch zulassen. Kommt doch auf einen Zeitraum von drei bis vier Schulwochen im Durchschnitt immer nur eine vollständige Kartenskizze.

Treten wir nun an die Beantwortung der Frage, was durch die Anwendung der Bismarckschen Kartenzeichenmethode für den geographischen Unterricht gewonnen wird.

Zunächst dürfte es klar sein, dass durch das Skizzenzeichnen die Landkarte nicht nur nicht verdrängt, sondern dass ihr durch dasselbe erst wahrer Wert verliehen wird. Das Skizzenzeichnen zwingt ja in seiner Eigenartigkeit zur genauen Betrachtung der Karte, es weist dem Kinde ja erst den Weg, die complicirte Kartenzeichnung richtig zu verstehen. Dann aber kommt es dem kindlichen Gedächtnis zuhilfe. Statt der scheinbaren Verwirrung auf der Wandkarte bietet die Skizze geregelte (schematisirte) Ordnung in feststehenden, leicht merkbaren mathematischen Formen, statt der Überladung der Landkarte hier weise Beschränkung auf dasjenige, was der Unterricht dem Kinde bot. Dass hierdurch die Aussicht auf festes Einprägen des Gelernten unendlich wächst, bedarf keines weiteren Wortes.

Sodann bieten diese selbstgezeichneten Skizzen den Kindern vorzügliche Hilfsmittel zur leichten und doch gründlichen Wiederholung dar, die durch keine Nebeneindrücke gestört wird, und endlich ist die Bildung des Augenmaßes und die Anleitung dazu, in der Einfachheit die wahre Schönheit zu erkennen, gewiss nicht gering anzuschlagen.

Zum Schluss noch einige Worte über die Hilfsmittel der Bismarckschen Kartenzeichenmethode. Die kleine anleitende Schrift ist schon erwähnt. Für die Hand des Lehrers sind ferner die 3 Curse mit Kartenskizzen (à Cursus 1,20 Mk.) bestimmt, die farbig ausgeführt sind. Cursus 1 enthält auf 11 Blatt Mitteleuropa-Deutschland, Cursus 2, 11 Blatt, Europa und Cursus 3, 13 Blatt, außereuropäische

Erdtheile. Wenn auch im allgemeinen diese drei Curse für den Lehrer bestimmt sind, so dürfte es sich doch wol empfehlen, dieselben auch besonders kurzsichtigen Kindern in die Hände zu geben. Methodische Bedenken stehen dem wenigstens kaum entgegen.

Von ganz besonderer Wichtigkeit sind aber die in dem Herroséschen Verlage erschienenen Skizzenwandtafeln von Bismarck, die in ihrer Eigenart etwas ganz Neues in der pädagogischen Literatur sind. Sie sind die Kartenskizzen der vorhin genannten Curse in der Größe 80:65 cm. Vorläufig ist nur der erste Cursus — Mitteleuropa-Deutschland — 11 Blatt, im Preise von 8 Mark erschienen. Die Größe der Skizzenwandtafeln ermöglicht es, dass sie selbst in großen Classenräumen von allen normal sehenden Kindern scharf aufgefasst werden können. Hervorgegangen sind sie aus der Erwägung, dass die vom Lehrer an der Wandtafel entworfene Skizze niemals dauernd ist, da die Tafel stets gebraucht wird. Es ist aber für die Schule von Wert, die leitende Skizze festzuhalten.

Ein dreifacher Zweck fällt bei den Skizzenwandtafeln besonders leicht in die Augen. Ihr Platz ist neben der Wandkarte, für deren Labyrinth sie den Kindern die Leitlinien geben sollen. Als besonders nützlich aber erweisen sie sich im Massenunterricht, vorzugsweise jedoch bei Wiederholungen. Jede Unterrichtsstunde soll mit Wiederholung beginnen, fordert die Pädagogik. Wenn aber das vorgeschriebene neue Pensum absolvirt werden soll, so können nur wenige Minuten für die Wiederholung verwandt werden. Wie hinderlich in diesen Fällen das überfüllte Landkartenbild sich erweist, hat wol schon jeder Lehrer der Geographie in seiner eigenen Praxis erfahren. Da treten nun helfend die Skizzenwandtafeln ein. In seiner Übersichtlichkeit ist der Inhalt einer einzelnen Tafel in einigen Minuten abgefragt, das Bild gleichzeitig wieder in seiner vollen Klarheit ins Gedächtnis zurückzurufen, und man wird in den meisten Fällen in einer Stunde mehrere Wandtafeln zur Wiederholung bringen können. Dies gewährt wiederum den großen Vortheil, dass selbst ein umfangreiches Pensum in einem Jahre den Kindern wiederholt vorgeführt werden kann, wodurch der Sicherheit im Wissen beträchtlich geholfen wird.

Endlich aber dienen die Skizzenwandtafeln als vorzüglich ausgeführte Zeichenvorlagen beim Classenunterricht. Sie bieten in dieser Hinsicht besonders demjenigen Lehrer ein willkommenes Hilfsmittel, der keine große Fertigkeit im Zeichnen an der Wandtafel besitzt.

Die Kartenskizzen sowol als auch die Skizzenwandtafeln sind in dem weltbekannten Institut von Giesecke & Devrient in Leipzig ausgeführt, Bürgschaft genug für ihre Genauigkeit und Eleganz.

Ich bin der festen Überzeugung, dass die Bismarcksche Kartenzeichenmethode einen großen Fortschritt auf dem Gebiete des geographischen Unterrichtes bedeutet, und dass sie zum Heile für diesen Unterrichtsgegenstand allen Gegnern zum Trotz den alten Grundsatz wieder zur Ehre bringen wird:

Nulla dies sine linea!

Sport.

Von Franz Schlinkert-Wien.

Einige Jahre sind ins Land gezogen, seit wir in diesen Blättern auf die Schäden im Culturleben des Bauernvolkes hingewiesen und gleichzeitig anzudeuten versucht haben, wie durch eine heilsame Wechselwirkung zwischen Volk und Intelligenz jene Übelstände zu beseitigen oder doch zu mildern wären. (IV. Jahrg., 6. Heft: „Volksbildungsmittel".) In dieser Spanne Zeit hat sich in den einschlägigen Verhältnissen nichts geändert; gar langsam treibt das Mühlrad, wenn der Himmel nur spärlich Wasser spendet. Damals betonten wir hauptsächlich die Fehler, welche auf seiten der Bauern liegen; heute wollen wir uns mit einer Erscheinung beschäftigen, die uns in weiten Kreisen der Gebildeten entgegentritt. Hierbei müssen wir wieder vor allem dankbar anerkennen, dass gerade diese Zeitschrift uns Gelegenheit bietet, culturelle Fragen solcher Art, die für die Volkserziehung von hoher Bedeutung sind, vor pädagogisch gebildeten Lesern zu behandeln.

So, wie in längstvergangenen Jahrhunderten religiöse, ethische Probleme die Gemüther beschäftigten (Humanismus, Reformation), so werden heute die hervorragenden, führenden Geister der Nation von Fragen politischer und volkswirtschaftlicher Natur in Spannung gehalten (Parlamentarismus, Nationalismus, Socialismus), während die große Menge des Volkes in dem aufreibenden harten Wettbewerb um Erringung materieller Lebensgüter nicht zur ruhigen Einsicht in Dingen, die den inneren Menschen angehen, kommen kann. Diese Zeitströmung bringt nun Erscheinungen zutage, welche erkennen lassen, dass in derselben unsere gebildete Gesellschaft vielfach verflacht und von der Erstrebung ethisch fördernder Ziele abgelenkt worden ist.

Das Überwiegen politischer und socialer Fragen ist durch unsere dermaligen Bedürfnisse, durch die ganze Entwickelung unserer Staatengebilde bedingt, und daran etwas ändern zu wollen, wäre nicht nur eine vergebliche Mühe, sondern auch ein sehr zu verurtheilendes Beginnen, weil dadurch die nothwendige Entscheidung über Fragen, welche das Volkswol nahe betreffen, vereitelt oder verzögert werden könnte. Dagegen müssen wir aber allerdings Sorge tragen, dass nicht in Verfolgung jener Richtung eine übergroße Einseitigkeit sich breit mache, durch welche höhere menschliche Zwecke geschädigt werden müssten. Und hier dünkt es uns nun von besonderem Vortheile, gerade eine jener Erscheinungen, von denen zu Ende des vorigen Absatzes die Rede war, welche besonders deutlich das Gepräge der Zeit trägt, einer näheren Betrachtung zu unterziehen, um das Fehlerhafte daran zur klareren Erkenntnis zu bringen.

Wir haben die Art und Weise im Auge, wie sich heutzutage die Sportmäßigkeit in allen Dingen bemerkbar macht. Das Wort „sport“ bedeutet im Englischen soviel wie Spiel, Belustigung, Spaß, Vergnügen, Zeitvertreib; auch die Jagd wird darunter verstanden. Diese Begriffe kennzeichnen im Grunde auch jene Gewohnheiten und Übungen, die wir Deutschen heute mit dem Ausdrucke „Sport“ belegen. Der Sport muss hauptsächlich einem Vergnügen dienen. Der Botengänger, der den ganzen Tag herumläuft, betreibt nicht Sport, weil er sich mit seinem Gehen das Brot verdient; wol aber betreibt ihn der „Distanzgeher“, der freiwillig, ohne einen anderen Nutzen als die etwaige Aussicht auf den „Meisterschaftspreis“ zu haben, sich seine Aufgabe gestellt hat; streng genommen darf auch schon ein „Distanzläufer“ von Profession, der aus seiner körperlichen Übung ein Geschäft macht, nicht mehr als richtiger „sportsman“ gelten, und wird eigentlich — ebenso wie der „jockey“ — nur deshalb zu den Sportkreisen gezählt, weil durch seine Kunst der Sport im allgemeinen, das Vergnügen anderer, zu höherer Blüte gebracht werden kann. Ebenso betreibt einer Sport, der leidenschaftlich alte Cigarrenspitzen sammelt, nur um sagen zu können, er besitze so und so viel von dieser und von jener Gattung — während ein anderer, der dieser Beschäftigung ernstere Zwecke unterlegt, etwa um die Entwickelung der Meerschaumdrechslerei zu studiren, nicht mehr ein blos sportmäßiger Sammler genannt werden darf.

Anfänglich war aller Sport nur auf körperliche Leistungen gerichtet. Die älteste Form desselben war wol die Jagd, die bald nachdem sie aufgehört hatte, dem Menschen seinen Lebensunterhalt zu liefern, nur mehr sportmäßig betrieben wurde. Daran schlossen sich gymnastische Übungen (Waffentänze), das Fechten, Fahren, und in späteren Zeiten das Reiten, Schießen, Schwimmen, endlich das Rudern, Radfahren u. s. w. Immer handelte es sich bei der Pflege des sportlichen Vergnügens um die Erreichung der höchstmöglichen Leistung. Daher finden wir schon frühzeitig die Gepflogenheit, Wettbewerbe zu veranstalten.

Im Wechsel der Zeiten wurden auch Farbe und Richtung des Sportwesens verändert — den jeweilig herrschenden Ansichten und Bestrebungen entsprechend. In unseren Tagen mit ihrem hochentwickelten Schreibstubenleben und Beamtenwesen hat der körperliche Sport schon vom Standpunkte der Gesundheitspflege eine besondere Bedeutung gewonnen; es fühlt ja jeder beim Verlassen seines „Bureau“ das Bedürfnis, dem vom Sitzen ermüdeten Körper einige Übungen der Muskeln und Lungen zu gönnen. Diese Übungen nehmen dann leicht die Form des Sportes an. Auch die „Vereinsseligkeit“ unserer Zeit ist der Entwickelung des Sportes günstig. Wir sehen denn, wie der Sport immer weitere Kreise zieht. Was oft die kärglicher zugemessenen Mittel dem Einzelnen nicht gestatten, das ermöglicht ihm die Vereinigung mit anderen zu gemeinschaftlichem Zwecke im reichsten Maaße; so ist die Ausübung sportlichen Zeitvertreibes nicht mehr an die Wolhabenheit gebunden, die verschiedensten Gesellschaftsclassen betheiligen sich an demselben. Natürlich steigern sich infolge dieser weiten Ausbreitung des Sportes auch gewisse Bedürfnisse, welchen das Gewerbe abzuhelfen hat. Es entwickelte sich eine eigene Sportindustrie, welche die neue Richtung ausgiebig pflegt und ihr, wo es nur angeht, eine einträgliche Seite abzugewinnen bestrebt ist. Hierdurch

wird wiederum die allgemeine Aufmerksamkeit erregt, die Sache „populär“ und endlich — zur Mode gemacht.

Übertreibung und die Sucht nach Außergewöhnlichem sind Merkmale unserer blasirten Zeit, in der „schon alles einmal dagewesen“; sofort wurden sie auch dem Sportwesen aufgedrückt, und dasselbe trug hinwieder nicht wenig zur Verschärfung dieser Eigenthümlichkeiten bei. Es ist jetzt eigentlich nicht mehr um die bestmögliche, sondern um die möglichst außergewöhnliche Leistung zu thun; am ausgeprägtesten finden wir dieses Bestreben in den beliebten, den Inbegriff alles Sportes umfassenden „Excentric-Clubs“. Dieser Endzweck ist jetzt ausschlaggebend geworden, und wenn auch betont werden muss, dass im Einzelnen ausnahmsweise auch die alte, ernstere Artung des Sportes sich rein erhalten hat, so kann doch nicht geleugnet werden, dass im ganzen und großen das eigentliche, ursprüngliche Ideal verwischt worden ist.

Durch die Betheiligung verschiedenartiger, weiter Kreise an der Sportpflege, infolge des hierbei bethätigten Strebens nach Außergewöhnlichem, Auffallendem, und endlich auch dem großen Zuge der Zeit entsprechend, wurde somit der Sport auf Äußerlichkeiten hingedrängt. Auf Nebensachen hat man ein scharfes Auge, auf die Erfüllung gewisser Förmlichkeiten wird ein großes Gewicht gelegt. Es hat sich ein ganz eckiger Geschmack entwickelt, der nur das Zweckmäßige, Glatte und das eben durch diese Eigenschaften besonders Auffallende pflegen will. Man hat Sporthemden, Sporthosen, Sportröcke, Sportwesten, Sportschuhe, Sporthüte, ebensolche Halsbinden, Busennadeln und Handschuhe im Gebrauche, — mit einem Wort, man hat jene eigenthümliche, allüberall in der ganzen Welt sich bemerkbar machende sociale Erscheinung ins Leben gerufen, die der Wiener spöttisch mit dem Ausdrucke „Gigerlthum“ zu bezeichnen beliebt, und deren Vertreter er „Gigerln“ nennt. Unter dieser Bezeichnung ist nach dem Wiener Sprachgefühle etwas Gekünsteltes, Übertriebenes, Haltloses zu verstehen. Der richtige „Gigerl“ muss schon in seinem Äußeren — und das ist ja bekanntlich die Hauptsache — seine Artung zur Schau tragen, indem er alle jene früher erwähnten gewerblichen Erzeugnisse gewissenhaft benutzt; besucht er dann noch an freien Sonntagen den „Turf“ und gehört er etwa auch einem Radfahrer- oder Ruderclub an, so ist er vollständig — „pschütt“.

Die ungeheure Vermehrung der Zahl der Halb- und Dreiviertel-Gebildeten, die sich mit Vorliebe der Behandlung von wissenschaftlich aussehenden Dingen widmen; das allgemeine Bestreben, gelehrt und wichtig zu thun; die Verschiebung, welche neuerer Zeit in den Vermögensverhältnissen eingetreten ist, wonach es neben einer Anzahl von Armen, auf kärglichen Händeverdienst Angewiesenen auch eine große Menge von Reichen gibt, die mit ihrer freien Zeit nichts anzufangen wissen; — alle diese Umstände bewirkten, dass zuletzt der Sport auch auf geistiges Gebiet übertragen wurde, das heißt, es werden heute nicht nur körperliche, sondern auch Angelegenheiten, die das menschliche Denken und Fühlen betreffen, einer rein sportmäßigen Behandlungsweise unterzogen. Diese Erscheinung steht in innigem Zusammenhange mit dem Überhandnehmen des Dilettantismus; allein der Dilettant fasst im ganzen seine Thätigkeit doch noch ernster auf als derjenige, welcher nur Sport betreibt, und dem es hauptsächlich auf eine bemerkbare Wirkung nach außen ankommt.

Fassen wir nun das, was wir in wenigen Worten über die Entwickelung und den gegenwärtigen Stand des Sportes gesagt haben, zusammen, so ergibt sich, dass wir heute unter Sportmäßigkeit auf geistigem Gebiete eigentlich folgendes zu verstehen haben: Alle ernste, gründliche, in die Tiefe gehende Arbeit ist der sportmäßigen Behandlungsweise zuwider, da diese ja eigentlich schon von jeher mehr auf das Vergnügen, das Spiel angelegt ist; die Sportmäßigkeit hat es heute hauptsächlich auf äußere, in die Augen springende, überraschende Wirkungen abgesehen.

Das Wolgefallen am Sportmäßigen hält die weitesten Kreise, namentlich unsere Jugend, gefangen; es gehört zum guten Ton, irgend einen Sport zu treiben, und wenn einer „recht was Dummes“ anstellt, dann entschuldigt man ihn damit, dass dies „halt sein Sport“ sei, ebenso wie der Wiener Gassenbube, der, seinen irgendwo ergatterten Cigarrenstumpf in einem versteckten Winkel schmauchend, zum „Spezi“ sagt: „Du, des is dir schon Spurrt!“ Dieses Wort „Spurrt“ ist auch noch von jener wagerechten Bewegung der vorgestreckten Faust mit weggespreiztem Daumen begleitet.

Durch die Ausbreitung des Sportes auch über geistige Gebiete wurde demselben der weitestgehende Einfluss auf unser gesammtes Leben gesichert. Er gewann eine Bedeutung, die er nie vorher gehabt hatte; leider aber trug dieser Umstand der Gesammtheit keinen Vortheil ein, und wir wollen nun versuchen, an einzelnen Beispielen diese Behauptung zu begründen.

Die Sportmäßigkeit in wissenschaftlichen Dingen äußert sich vornehmlich in allen Arten des Sammelsportes. Derselbe hat allerdings ein gewisses Interesse an irgend einer Wissenschaft zur Voraussetzung, allein dieses Interesse dringt nicht tiefer ein, sondern verbreitet sich nur über Äußerlichkeiten, dabei finden die Effecthascherei und der Vergnügungszweck volle Befriedigung. Es wird der Honigseim vom Rande der Schale genippt. Der wissenschaftliche Anstrich muss zum Aufputz dienen und wird deshalb besonders wert gehalten. Vorzüglich beliebt ist das Sammeln von Alterthümern. Man sammelt aus der Stein-, Bronze- und Eisenzeit; man sammelt Waffen, Kleider und Geschmeide — der eine ausschließlich dies, der andere jenes. Schon das Specialisiren an sich muss zur Erhöhung des wissenschaftlichen Ansehens dienen. Dieses Sammeln bietet den Vortheil, dass sich bei demselben allerhand wolfeile Gelehrsamkeit aufwenden lässt; so kann also einer leicht für einen Historiker, Anthropologen oder Ethnographen gehalten werden. Wie viele „Literaturfreunde“ gibt es, die nichts weiter als Büchersport treiben und in dem Zusammentragen von Büchern verschiedener „Editionen“ ihr einziges Vergnügen finden, ohne diese Bücher zu lesen, geschweige denn einen tieferen Nutzen als eine leere, auf den Lippen getragene Begeisterung „für die großen Geister der Nation“ daraus zu ziehen. Von jeder dieser einzelnen Abarten von „Sportsmen“ sind uns bestimmte Exemplare im Leben bekannt. Viele solcher, besonders auffallender Figuren hat auch der bekannte Wiener Schriftsteller Friedrich Schlögl geschildert. Man findet sie unter Jungen und Alten, Männlein und Weiblein; bei allen Feilbietungen von Kunstgegenständen oder Büchern sind sie scharenweise zu treffen. Da gibt es Damen in schwarzer Kleidung, mit Nasenkneifern (obwol sie ohnedies nicht kurzsichtig sind), und Männer,

die ständig einen Katzenbuckel machen, um zur Schau zu tragen, wie schwer sie ihre Wissenschaftlichkeit niederdrückt.

Eine Abart des Sammelsportes muss auch zur Ergänzung des Wohnungssportes dienen. Dieser besteht an und für sich in dem Bestreben, seine Wohnung so sehenswert als möglich einzurichten, wobei es natürlich weit mehr auf äußere Effecte ankommt, als auf stilvolle, die Sinnes- und Gemüthsart des Eigenthümers bekundende, behagliche Ausstattung der Wohnräume. Die hohe Entwickelung des Kunstgewerbes ermöglicht es uns heute, dass wir uns mit vielgestaltigen Erzeugnissen eines guten, geläuterten Geschmackes umgeben; — aber wie viel wird hier gesündigt durch Übertreibungen in der Form und in den Mengen!

Eine Wohnung, die den sportlichen Anforderungen genügen soll, muss schon vor allem anderen eine etwas weitläufigere Gliederung in ihrer Anlage aufweisen. Sitzzimmer („Salon"), Speise-, Schlaf- und Damenzimmer („Boudoir"), Herren-, Rauch-, Spiel-, Badezimmer u. s. w. — das sind so die unerlässlichen Räumlichkeiten, wenn eine Wohnung halbwegs „fashionable" sein soll; dann muss dieselbe auch zugleich in einem eleganten Stadtviertel und einem schon von außen eleganten Hause liegen. „Wenn man sich mit einem bloßen Obdach begnügen will, dann wird man seine Ansprüche niederer stellen", sagte mir einmal eine Mietpartei, die zweitausend Gulden Jahreszins für ihre Wohnung bezahlt — und ich hätte gedacht, dass zwischen einem einfachen „Obdach" und einer theueren Stadtwohnung denn doch ein größerer Unterschied bestünde. Die innere Ausstattung der Wohnräume muss so effectvoll als möglich gehalten sein; es handelt sich dabei nicht um Gediegenheit und geschmackvolle Form, sondern um Auffallendes, den Besucher Überraschendes. Und hier greift eben auch der Sammelsport herüber. Man trägt alles Mögliche in so eine Wohnung zusammen: Figuren aus Tanagra, alte Krüge aus verschollenen Burgen, Waffen aus den Kreuzzügen, Sessel und Bänke aus Nürnberger Patricierhäusern, Teppiche aus dem Orient, Ungeheuer aus Japan und Unsinniges aus aller Welt. Das hat es alles früher, da der Sport noch nicht seine allumfassende Ausbreitung gewonnen hatte, nicht gegeben; aber die Zimmer mit ihren weißen Fenstervorhängen und den guterhaltenen Möbeln aus Großvaterszeiten, an die sich tausend Erinnerungen knüpften, waren gewiss wohnlicher und anheimelnder als unsere heutigen Wohnräume mit ihrem kalten Prunk, ihren von jedem Möbelhändler zu erstehenden Schaustücken, bei deren Anblicke wir uns an keinem freundlichen Erinnerungsbilde, das sie in uns erwecken, erwärmen können, da sie ja nur von heute auf morgen erworben worden sind. Heutzutage zeigen die Hausfrauen ihren Besuchern die äußeren Vorzüge und Eigenthümlichkeiten ihrer Wohnung, wie sie ehemals dieselben mit dem reichen Inhalte der Schränke vertraut machten und gerne die Menge der selbstgefertigten Leinenwäsche, Stickereien u. dergl. bewundern ließen. Dieser Unterschied ist wieder bezeichnend für die auf Äußerlichkeiten gerichtete Sportmäßigkeit unserer Zeit.

Die besprochenen Sportarten sind indessen nur privater Natur. Ernster müssen jene Äußerungen der Sportlust genommen werden, welche die Allgemeinheit berühren.

Der heutige Sport bekundet auch darin den Zug unserer Zeit, dass er sich eines Gebietes bemächtigt hat, auf welches gegenwärtig die allgemeine

Aufmerksamkeit gerichtet ist, — des Gebietes der Politik. Hier hat nun der Sport viel ernstliches Unheil gestiftet, denn derjenige, welcher sportmäßig Politik betreibt, hat es nur auf äußere Erfolge abgesehen und sucht gewöhnlich einen Ausnahmsstandpunkt einzunehmen, der recht auffallend ist. Es mag überraschen, dass sich viele gerade für den politischen Sport erwärmen; man sollte doch meinen, dass die Beschäftigung mit den sich drängenden Tagesfragen, den aufregenden Parteikämpfen gar wenig Anziehendes für denjenigen, der sportliches Vergnügen sucht, in sich schließe. Und dennoch sehen wir nicht nur führende Persönlichkeiten, sondern auch einen gewaltigen Anhängertross politischen Sport betreiben; bei den ersteren finden wir Kampfesfreudigkeit, Eitelkeit, manchmal sogar natürliche politische Talente, bei dem letzteren vorzugsweise das Behagen an Wirtshausgesellschaften, als Beweggründe, welche das Eintreten in das politische Getriebe veranlassen. Bei Einzelnen kommt auch noch eine gewisse materielle Wolhabenheit dazu, welche dieser Sportart sehr förderlich ist.

Wenn auch diese Art von Politikern nicht so gefährlich ist, wie das offene oder versteckte Streberthum, so kommt doch viel von der Zerfahrenheit, Uneinigkeit und Unbeständigkeit unseres gegenwärtigen politischen Lebens auf ihre Rechnung. Es will einer den anderen durch rücksichtsloseres Auftreten, seltsamere, „noch nie dagewesene“ Programme überbieten. Die einzelnen Gruppen suchen mit Eifer zwischen einander Unterscheidungsmerkmale herauszufinden, auf die man sich nicht wenig zugute thut. Finden sich im Grunde solche Merkmale nicht, dann verbeißt man sich an nebensächlichen Dingen. So wird die ernste Arbeit gestört, das Trennende anstatt des Vereinenden hervorgekehrt.

Da in diesen Blättern nicht der Ort ist, politische Streifereien zu unternehmen, können wir wol nicht in nähere Schilderungen, wie sich die politische Sportmäßigkeit bei den einzelnen Parteien äußert, eingehen. Allein es mag uns doch gestattet sein, zu bemerken, dass sich gerade in den jüngeren politischen Richtungen die Sportmäßigkeit geltend macht und die Wirkung dieser frischen Strömungen, welche sich durch belebende Kraft auszeichnen sollten, leider wesentlich beschränkt.

Wir wollen uns nun mit dem Einflusse des Sportes auf die Volksbildung beschäftigen.

Zu allen Zeiten hat die Überfeinerung des Lebens eine gewisse weichherzige Sehnsucht nach dem Ursprünglichen und eine schwärmerische Verehrung der Äußerungen desselben im Volksthume bei den „Gebildeten“ wachgerufen. In früheren Epochen kam bekanntlich diese Stimmung in sentimentaler Weise zum Ausdrucke. Man versetzte sich künstlich in einfachere, naivere Tage zurück und versuchte durch Inscenirung von „Schäfereien“ oder durch das Lesen von idyllischen „Schäferromanen“ die Saiten des „empfindsamen“ Gemüthes in wehmuthklingende Schwingungen zu versetzen. Heutzutage geht man mehr verstandesmäßig vor: man „reflectirt“. Die Gemüthsbewegung tritt zurück gegenüber der Urtheilsthätigkeit. Man kam zu der Überzeugung, dass das Leben in ursprünglicheren Verhältnissen wol frei von manch drückendem Zwange und reicher an freundlichen Bildern als unsere gegenwärtigen Zustände sei; aber ebenso wurde es allgemein klar, dass ein künstliches Zurückversetzen in jene Ursprünglichkeit, wie es von Rousseau gedacht war, nicht nur unmög-

lich sei, sondern auch keine Befriedigung bieten würde. Man sah ein, dass die einfachen Zustände vielfach auch unzulänglich seien; somit stellte man sich denselben mit mehr Selbstbewusstsein oder auch nur mit mehr Anmaßung gegenüber, als es in der sentimentalen Epoche der Fall war. Im Volke verehrt man nach wie vor die alten Reste von Urwüchsigkeit und Naivetät mit mehr oder weniger richtigem Verständnisse; zugleich aber denkt man auch über die Schwächen und Fehler des Volkes nach und versucht dieselben abzustellen. Also nicht wie früher das Zurückversetzen in einfachere Zustände, sondern der Versuch, dieselben emporzuheben, ist heute der Erfolg jener obenerwähnten Stimmung.

Man fühlt sich zum Volksleben hingezogen, oftmals macht sich sogar eine übertriebene, kindische Verhimmelung desselben bemerkbar, aber man ist dabei immer bestrebt, auf dasselbe einzuwirken. Verstärkt wird dieses Bestreben noch durch den heute herrschenden Bildungsdünkel, der über alles erhaben sein will, und durch die Ideen allgemeiner Volksbeglückung, die immerfort Segen spenden wollen.

Diese Sinnesrichtung äußerte sich nun zunächst in der Politik durch stramme Hervorkehrung des nationalen Standpunktes in allen Fragen, sie fand aber auch für ihre praktische Bethätigung das bereits bebaute Gebiet der allgemeinen Volksbildung vor. Wir sehen daher auf demselben trotz der ungünstigen äußeren Verhältnisse, wie sie durch das Vordrängen rückschrittlicher Grundsätze geschaffen werden, eine erhöhtere Regsamkeit, welche hie und da auch schon den sportmäßigen Betrieb erkennen lässt. Die Lust am Sportmäßigen liegt heute eben in der Luft; kein Wunder also, wenn wir ihren Einfluss auch manchmal in den Volksbildungsangelegenheiten leise verspüren. Unter den vielen, die sich heute mit denselben befassen, muss es auch solche geben, die diese ihre Thätigkeit zu „ihrem Sport“ machen. Sie finden an derselben ein angenehmes Vergnügen, ein Mittel, in öffentlichen Angelegenheiten mitzuwirken und in diesem Wirken rasche, auffallende Erfolge zu erleben.

Finden wir den Sport in der Stadt unter den Gebildeten in schönster Blüte, so ist davon unter dem Landvolke noch wenig zu bemerken. Um den Körper in Übung zu erhalten, braucht der Bauer keinen Sport; beim Mistführen und Dreschen kommt das Blut genügend in Bewegung, und statt Wettbewerbe hierin zu veranstalten, ist der Bauer froh, wenn er Mistkralle und Dreschflegel ruhen lassen darf. Von wissenschaftlichen, geistigen Bestrebungen reicht in das Leben des Bauers wenig hinein; nur die Glaubenssachen beschäftigen ihn eigentlich näher — und hierin hat sich allerdings eine Art Sport entwickelt.

Wir meinen das Betschwesterthum, welches in manchen seiner Eigenheiten eine sportliche Richtung erkennen lässt. Vor allem entspricht dasselbe keinem wirklichen, nothwendigen Bedürfnisse, da das religiöse Gefühl in den gewöhnlichen und allgemeinen religiösen Übungen weitaus sein Genügen finden kann. Die Betschwestern und Betbrüder finden aber ein Vergnügen daran, über das gewöhnliche Maß in auffallender Weise hinauszugehen. Dass ihnen dies in den meisten Fällen ein wirkliches Vergnügen bietet, ähnlich wie dem Ruderer das überstandene Training, beweist das sichtliche Wolbehagen, mit dem sie sich ihren freiwillig gestellten Aufgaben unterziehen, und mit welchem sie sich auch der Vollführung derselben freuen. Ausgenommen sind hier

allerdings religiöse Fanatiker, welche eher einem krankhaften Drange als einer sportlichen Neigung folgen. Dem Betschwesterthum ist es allemal um eine Wirkung nach außen zu thun; das erhellt aus dem Bestreben, Vereinigungen zu gründen und bei günstigen Anlässen auch corporativ aufzutreten (bei Processionen, Leichenbegängnissen u. dergl.). Auch in der Gewandung sucht jedes Mitglied seinen Sport zur Schau zu tragen; die Betschwestern wählen gerne Häubchen und schwarze Röcke, welche sie den Klosternonnen ähnlich machen, und die vom „dritten Orden“ haben sogar Anspruch darauf, falls sie ledig sterben, im Nonnengewande auf die Bahre gelegt zu werden; die Betbrüder, die wol in der Minderzahl sind, ahmen in ihrem Äußeren möglichst die geistlichen Herren nach. Nur einen kennen wir, der will recht bäuerisch erscheinen, trägt einen breitkrempigen, grünen Steirerhut, gestutzten Backenbart und eine lederne Hose; aber der will dadurch mit Absicht seine conservative Richtung, die mit allem neuzeitlichen Geflunker nichts gemein hat, zur Schau tragen. Ist das nicht — Gott verzeih' uns die Sünde! — das reine „Gigerlthum“ im Weihrauchsnebel? Man sucht sich auch gegenseitig in außerordentlichen Leistungen zu übertrumpfen, und wer etwa am öftesten die weitesten Wallfahrten macht, der erringt die Palme der Glaubenseifrigkeit. Ist das nicht der sportliche Wettbewerb? Dabei entwickelt sich innerhalb der Betschwesterkreise über alle diese Angelegenheiten und Vorkommnisse ein regelrechter, boshafter „Tratsch“, der dem häufigen Gezänke in den Sportkreisen der Stadtleute auch in nichts nachgibt. Zudem fehlt — um der sportlichen Charakteristik vollständig zu entsprechen — dem ganzen Betschwesterthume der eigentliche innere Wert. Diese Leute sind selten wahre, aufrichtige und edle Christen; sie arbeiten nicht an der Vervollkommnung des inneren Menschen, sondern verwenden alle ihre Zeit und Kraft auf die Pflege der äußeren Religionsgebräuche.

Dr. Hans Willibald Nagl hat in dem von uns herausgegebenen „Großen Bauernkalender mit Bildern“ (1890) drei typische Figuren von Betschwestern nach lebenden Mustern gezeichnet, die diese unsere Ausführungen recht deutlich illustriren. —

Mit den vorgeführten Beispielen für die sportmäßige Richtung unserer Zeit wollen wir ein Genügen finden. Die gleichen sportlichen Eigenheiten wiederholen sich ja bei den verschiedensten Zeiterscheinungen, und jener Leser, der überhaupt verstanden hat, was wir meinen, wird mit Leichtigkeit aus seinem eigenen Erfahrungskreise noch zahlreiche Beispiele den angeführten hinzufügen können.

Solange sich ein Sport nicht für mehr ausgeben will, als er eigentlich ist, erscheint er nicht gefährlich; nur durch seine unbeschränkte Ausbreitung und Anmaßung wird er schädlich. Dann leidet unter seinem Einflusse vor allem jene Innerlichkeit und Gründlichkeit, die zu wirklichen Erfolgen auf geistigem Gebiete unerlässlich ist. Das Wesen von Kunst und Wissenschaft erfordert von jenen, die sich einem künstlerischen oder wissenschaftlichen Berufe widmen, treue und ernste Hingabe, bei denen aber, für welche die Leistungen und Schöpfungen dieser Berufsarten berechnet sind, ein eifriges, gründliches Nachdenken und Nachfühlen. Auf beiden Seiten werden heute diese Pflichten häufig vernachlässigt, weil man auf ein ernstes, in die Tiefe gehendes Streben weniger Wert legt, als auf überraschende, seltsame Wir-

kungen. Man unterzieht sich nicht der Mühe einer ruhigen, sachlichen, den Kern erfassenden Beurtheilung. Daher die vielfache Zurücksetzung wirklicher Künstler und Gelehrter, daher deren Verbitterung und deren Groll gegen unsere öffentlichen Zustände.

Namentlich bleiben jene künstlerischen und wissenschaftlichen Leistungen unverstanden, die im lebendigen Volksthum wurzeln und auf die Verbreitung der Kenntnis und Würdigung desselben abzielen. Die Seele des Volkes erschließt sich nicht dem oberflächlichen Beobachter, dem Sport treibenden Bummler; sie will genau studirt und mit Liebe und Eifer erforscht werden. Anderseits aber sind ihre Regungen einfach und entbehren der Überschwenglichkeit, welche doch so nothwendig ist, um „Sensation" zu machen. Auch kann man dem Volke überall, auf allen Wegen und Stegen, begegnen: wie kann da die Sucht nach Seltsamem befriedigt werden? Deshalb holt man sich lieber seine Vorwürfe aus entlegeneren Gebieten, aus „höheren Kreisen", oder man erwählt jenes todte Volksthum, das der Geschichte angehört, und das sich leichter etwas Effectmachendes — andichten lässt.

Von unserem eingangs erwähnten Standpunkte aus müssen wir diesem eben berührten Nachtheile ein ganz besonderes Augenmerk zuwenden, denn er trägt den größten Theil der Schuld, wenn zwischen Volk und Intelligenz kein inniger, ernster, ersprießlicher Verkehr aufkommen kann. Der Mangel an Verkehrswegen ist es nicht, der eine Annäherung erschweren würde; heute führen unzählige Schienenstränge und Straßenzüge mitten unter das Volk, an dessen seit Urzeiten besiedelte Heimstätten, und dennoch finden wir heute weit weniger Beziehungen der Intelligenz zu demselben als früher. Man pflückt heute eben nur die Blumen, die am Straßenrain stehen, und scheut den Weg, der weiter hinein in die blumige Wiese führt; so im Vorbeieilen lässt sich die wahre Blumenpracht niemals erfassen.

Auch hervorragende Geister, wie der jüngst leider zu früh von uns geschiedene Anzengruber, bleiben von einem großen Theile der Gebildeten ungewürdigt, wenn sie sich die Pflege des lebendigen Volksthums auserkoren haben. Der Volkscharakter bietet wol Licht und Schatten, aber zu wenig jäh aufzuckende, grelle und beängstigende Blitze, die uns aufregen könnten. Aufregung aber ist unserer sportlustigen Zeit erwünscht. Der bäuerische Raufbold, der den Nebenbuhler erschlägt, ist schließlich ein Lump, von dem nichts Besseres zu erwarten; aber ein alter Lebemann, der eine Geliebte erdolcht, damit sie ihn nicht noch länger betrügen kann, der ist ein — verrückter Kerl, der hat was für sich.

Der Reisesport, welcher die Intelligenz doch so häufig in Berührung mit der Landbevölkerung bringt, kann einen ernsteren Verkehr nicht anbahnen, weil sich die Gebildeten nicht im entferntesten Mühe geben wollen, durch wolüberlegtes Eingehen in die Äußerungen des Volkscharakters das Zutrauen der Leute zu gewinnen. Daher muss auch der Antrag, der einmal in einer Versammlung von Volksbildnern gestellt wurde, und der darauf abzielte, unsere Touristen als Apostel der Aufklärung unter dem Landvolke zu benutzen, erfolglos sein.

Zum Schlusse fühlen wir uns gedrängt, ausdrücklich zu betonen, dass wir den Sport (Spiel, Vergnügen, Zeitvertreib) in körperlichen Übungen durchaus nicht tadeln wollen; wir gestehen auch gerne, dass sogar seine Übertreibungen

nicht allemal schädlich sind. Er steht eigentlich außerhalb unserer Betrachtungen. Wir wenden uns gegen die Sportmäßigkeit auf geistigem Gebiete; denn hier sollte ein Spielen, eine lose Zeitvertreiberei und endlich eine Effecthascherei nicht aufkommen. Wir wollen auch nicht den Sport an sich für alle Plattheiten in geistigen Dingen verantwortlich machen; die Übertragung des Sportes auf geistiges Gebiet ist vielmehr eine Folge unserer allgemeinen Zeitrichtung — aber eben eine Erscheinung, welche die Flachheit dieser Richtung sehr deutlich erkennen lässt.

Eine gründliche Heilung der berührten Schäden ist nur vom Wandel der Zeiten zu erwarten, der die Hohlheit der Sportmäßigkeit auf geistigem Gebiete zur Erkenntnis bringen wird. Bis dahin können wir nichts versuchen, als jene Erkenntnis durch grelle Beleuchtung der Übelstände allmählich zu wecken und so schon jetzt eine wesentliche Milderung des Fehlerhaften zu ermöglichen. Ein besonders wirksames Mittel liegt aber in einer dieser Absicht entsprechenden Einwirkung auf die Jugend — und dasselbe sei allen Jugendbildnern empfohlen.

Pädagogische Rundschau.

Österreich. Vom 2.—4. April wurde in Wien der „II. deutsch-österreichische Mittelschultag“ abgehalten. Die Hauptversammlungen fanden im Festsaale des Akademischen Gymnasiums statt. Vertreten waren außer Wien 33 Städte mit 71 höheren Lehranstalten, d. h. Gymnasien und Realschulen, durch circa 200 Directoren und Professoren; überdies betheiligten sich mehrere höhere Schulbeamte und Hochschulprofessoren. Unter den Verhandlungen waren die über „Jugendspiele“ und über „Schülerausflüge“ von allgemeinem Interesse. Das Referat: „Über die Pflege der Jugendspiele an Mittelschulen“ führte Prof. Dr. Leo Burgerstein-Wien mit gewohnter Präcision und Begeisterung. Zu Gunsten der Jugendspiele führte er u. a. den Wunsch an, dass die wechselseitigen Einwirkungen des Gemüthslebens der Schüler einen weiteren Spielraum erhalten möchten als bisher, und betonte, von welchem Werte es in socialer Hinsicht wäre, im unbefangenen Kindesalter späteren, oft ganz ungerechtfertigten Gegensätzen vorzubeugen. Nachdem der Redner den hohen erziehlichen Wert der Jugendspiele und verwandter Bethätigungen in hygienischer Hinsicht als eine Compensation der mit der Schule unvermeidlich verbundenen schädlichen Einflüsse auf die Gesundheit dargelegt hatte, beantragte er die Annahme zweier Thesen, welche lauten: 1. Die thunlichste Förderung einer freien Bethätigung der Jugend durch Spiele und Verwandtes ist wegen des hohen erziehlichen und actuellen gesundheitlichen Wertes der genannten Factoren von Schulwegen grundsätzlich und entschieden anzustreben. 2. Der Mittelschultag beschließt, die Vereine „Mittelschule“ und „Realschule“, „Deutsche Mittelschule“ und „Innerösterreichische Mittelschule“ aufzufordern, sich in einer gemeinsamen Eingabe an das Ministerium für Cultus und Unterricht zu wenden mit der Bitte um moralische Förderung der Spiele und verwandter Bethätigungen der studirenden Jugend unter Führung der Schule.“ — An das Referat schloss sich eine längere Debatte, welche zu einer Erweiterung der Thesen führte. Es wurden sowol die Anträge des Referenten, als auch die des Directors Fetter (Wien) auf Einsetzung eines Comités behufs eingehenden Studiums dieser Frage und des Landesschulinspectors Maresch, es sei anlässlich des bevorstehenden Falles der Linienwälle an die Regierung und die Stadt Wien die Bitte zu richten, den Schulen Spielplätze zu sichern, einstimmig angenommen.

Professor A. Weinberg (Wien) referirte über „Schülerausflüge und deren Einfluss auf die Erziehung und den Unterricht der Jugend“ und kam zu dem Schlusse, dass Schülerausflüge ohne wissenschaftlichen Hintergrund zu entfallen hätten, wol aber seien solche Ausflüge mit wissenschaftlichem Hintergrunde geboten, wobei das Augenmerk auf die mannigfachsten Disciplinen (Geographie,

Geschichte etc.) zu richten sei. Das Unterrichtsministerium soll um Würdigung dieser Frage gebeten werden. Diesen Anschauungen traten die Professoren Bechtl, Tumlirz und Gratzy (Laibach) entgegen, und nahm weiters unter allgemeiner Spannung Gymnasialdirector Dr. Petrovic (Belgrad) das Wort, welcher mittheilte, welch weitgehende Unterstützung die serbische Regierung solchen Schülerausflügen zutheil werden lässt, dass Eisenbahnfahrten ohne Entgelt gemacht, die nöthigen Apparate zur Verfügung gestellt werden und sehr oft auch die Beköstigung unentgeltlich erfolge. Es handle sich bei solchen, oft auf 10 Tage ausgedehnten Excursionen darum, auf den Charakter der Jugend einzuwirken, sie unter das Volk zu führen, den Landmann bei seiner Arbeit, in seinem Hause aufzusuchen, der Jugend ethnographische Kenntnisse beizubringen. Die Excursionen, welche zu Erziehungszwecken und Charakterbildung unternommen werden, seien ebenso wichtig, wie diejenigen zu wissenschaftlichen Zwecken. (Lebhafter Beifall.) Auch Director Hannak trat für solche Schülerreisen ein, welche ein Verbindungsmittel zwischen Haus und Schule seien. Nach einigen Ausführungen des Directors Hackspiel wird sodann eine Resolution angenommen, dahin lautend, dass außer den bisherigen Ausflügen aus Erziehungs- und aus Rücksichten für die Charakterbildung auch Schulreisen wünschenswert erscheinen.

Die XIV. westfälische Provinziallehrerversammlung zu Siegen am 7. und 8. April. Aus der Nähe und Ferne eilten am 2. Ostertage die Lehrer Westfalens und der Nachbarprovinzen nach der schön gelegenen Bergstadt Siegen im Süden unserer Provinz, um in würdiger Feier den Altmeister der modernen deutschen Pädagogik, Dr. Adolf Diesterweg, am 29. October 1790 hier geboren, in dankbarer Erinnerung an seine Verdienste zu ehren. Auch die Familie Diesterweg war bei dieser Feier vertreten durch den Sohn des großen Todten, der als Sanitätsrath in Wiesbaden lebt, einige Enkel und einen Neffen, den Commercienrath Kreuz in Siegen. Den Mittelpunkt der ganzen Feier bildete die Grundsteinlegung des von Professor Reusch in Königsberg, gleichfalls einem Sohne Siegens, entworfenen Diesterweg-Denkmals, dessen Enthüllung am 100. Geburtstage Diesterwegs stattfinden soll; das Denkmal wird die eherne Büste Diesterwegs auf einem Piedestal von Granit zeigen.

Am Ostermontage, nachmittags um 4 Uhr, eröffnete der Vorsitzende des westfälischen Provinziallehrervereins, Rector Kuhlo-Bielefeld, die Delegirtenversammlung, in der lediglich Vereinsangelegenheiten besprochen wurden, die über Westfalen hinaus wenig Interesse bieten. Erfreulich ist das stetige Anwachsen der bestehenden und die Bildung neuer Vereine, zu bedauern die Entstehung confessioneller Sonderverbindungen, wie des im vorigen Jahre durch den Centrumsführer Dr. Windthorst ins Leben gerufenen katholischen Lehrervereins. Die Wilhelm-Augusta-Stiftung für Westfalen, deren Schattenseite besonders die ist, dass sie eine Wolthätigkeits-, keine Rechtscasse ist und aus der bedürftige und würdige Lehrerwitwen und -Waisen unterstützt werden, verfügt über ein Vermögen von 28000 Mark, zur Vertheilung gelangen in diesem Jahre 880 Mark.

Der Delegirtenversammlung schloss sich eine gemüthliche Abendunterhaltung an, wozu auch die Bürgerschaft Siegens — Herren und Damen — in großer Anzahl erschienen waren; Gesang und freie Rede bildeten das Programm. College Klein-Bochum sprach folgenden von ihm gedichteten Prolog:

Sie blühen schon!

Sie blühen schon in Feld und Wald die Blumen lenzgeboren.
Der Lerche Sang, der Drossel Schlag dringt hell zu unsern Ohren.
Der Osterglocken froher Klang verkündet Auferstehen,
Der Genius des Lenzes zieht durch Feld und Wald und Höhen.
Und Rosenknospen brechen auf beim Lied der Nachtigallen,
Und Jubelhymnen weihevoll dem großen Gott erschallen.
Sie blühen schon in holdem Schmuck, von heil'gem Licht umflossen,
Die Geistesblumen rein und schön, der Wahrheit Schoß entsprossen.
Ein großer Geistesfrühling tagt, die Geister mächtig ringen,
Für Wahrheit, Freiheit, Recht und Licht die Flammenschwerter klingen.
Sie blühen schon im lichten Kleid, der Wahrheit Licht geweihet,
Von dir, o großer Diesterweg, die Saaten ausgestreuet.
Die Bahnen hast du uns gezeigt, worauf zu Gottes Ruhme
Erblüht ein edles, treues Volk zum freien Menschenthume.
Drum nahen heute huldigend wir dir, dem großen Todten,
Der kühn für Wahrheit, Freiheit stritt, als Winterfröste drohten.
Und Dank und ew'ge Liebe sei dir, Geistesheld, entboten,
O, dass in jedem Lehrerherz die heil'gen Gluten lohten,
Die brannten einst in deiner Brust für alles Gute, Wahre!
O, dass der Geist von Diesterweg uns all' zusammenschare,
Damit ein hohes Ideal im Kampf verwirklicht werde:
Ein freies Volk auf freiem Grund auf Gottes schöner Erde!
Ein Lehrerstand, an Geist, Gemüth im Sinn des großen Todten,
Die Jugendbildner gut und schön, der Wahrheit treue Boten.
Das deutsche Volk, so stark und fromm und fest wie seine Eichen,
Im Schmuck der alten Lieb' und Treu', den heil'gen deutschen Zeichen.
Das deutsche Volk, gesinnungstreu im Ringen nach Vollendung,
Am tapfren Schwert den Palmenzweig nach gottgewollter Sendung.
Sie blühen schon! Die Ostergrüß' entflammen unsre Herzen,
Dass glühen ungetrübt und rein der Freude helle Kerzen.
Sie blühen schon beim Becherklang, des Frohsinns schönste Triebe.
Sie blühen schon nach deutscher Art, Gemüthlichkeit und Liebe.
Sie blühen schon! Dies sei mein Gruß im gastlich freien Siegen:
Wir wollen, schlaget alle ein, in diesem Zeichen siegen!

Herr Lehrer Siebel begrüßte als ältestes Mitglied des Siegener Lehrervereins die Festversammlung. In markigen Worten feierte er Diesterweg als den Stifter der Lehrervereine, als den Kämpfer für die Rechte der Schule und der Lehrer, als das Ideal jedes strebsamen Lehrers. Diesterweg würde nie veralten, so lange die heilige Sache der Menschenbildung zu den Idealen edler Geister gehöre, so lange Lehrer bestrebt seien, einen hinreißenden, geistig anregenden Unterricht zu ertheilen. Redner fordert seine Collegen auf, unentwegt zu dem großen Pädagogen zu halten und sein Andenken nie verlöschen zu lassen.

Herr Sanitätsrath Dr. Diesterweg aus Wiesbaden dankte bewegt für die große Liebe und Anhänglichkeit, die die Lehrerschaft Westfalens für seinen verblichenen Vater an den Tag legte. Er wisse, wie es allezeit die Lebensaufgabe des lieben Heimgegangenen gewesen sei, nach Kräften für den geistigen und materiellen Aufschwung des Lehrerstandes zu sorgen, damit der-

selbe nach jeder Seite hin seine hohe Aufgabe erfüllen könne. Stets habe die Familie Diesterweg mit Interesse alles verfolgt, was die Lehrerschaft bewege, von heute ab würde das noch in erhöhtem Maße der Fall sein. Redner wünscht der Lehrerschaft Blühen und Gedeihen.

Die Hauptversammlung am Osterdienstage die von ca. 400 Theilnehmern besucht war, nahm ihren Anfang um 9 Uhr. Zunächst begrüßte der Bürgermeister Delius die Erschienenen mit herzlichen Worten, ihm folgte der Vorsitzende des Siegener Lehrervereines. Bohm-Berlin bringt herzliche Grüße und Segenswünsche von dem geschäftsführenden Ausschusse des deutschen Lehrervereins, Strebe-Magdeburg vom Vorstande des preußischen Landeslehrervereins, Müller-Wiesbaden vom nassauischen Lehrerverein, Bergdirector Knops-Siegen vom liberalen Schulverein für Rheinland und Westfalen und Wilh. Meyer-Markau aus Duisburg im Namen des gleichzeitig in Cöln versammelten rheinischen Lehrertages. Die Rede Meyers lautete:

Sehr geehrte Versammlung! Die Vertreterversammlung des weit über 2000 Mitglieder zählenden rheinischen Provinzial-Lehrerverbandes hat Herrn Homscheidt aus Crefeld und mich gestern im altehrwürdigen Cöln beauftragt, Ihnen die herzlichsten Grüße und die besten Wünsche für einen gesegneten Verlauf Ihrer heutigen Verhandlungen persönlich zu überbringen. Es ist eine alte Gepflogenheit zwischen dem westfälischen und rheinischen Lehrerverbande, einander während gleichzeitiger Tagungen zu begrüßen. Und wie könnte es auch anders sein! Wenn sich selbst die Lehrer Preußens, ja Alldeutschlands, als eine große Familie fühlen, wie viel mehr noch müssen da erst die Lehrer Westfalens und Rheinlands sich als zu einander gehörig betrachten. Sind es doch Schwesterprovinzen unseres Königreichs, die wir unsere Heimat nennen, zwei Geschwister wahrlich, denen gegenüber nur ein Fremder in Zweifel gerathen kann, welcher von beiden er den Preis zuerkennen soll, ob dem Lande der „rothen Erde“, ob den Gestaden des mächtigen Rheinstromes. Der Westfale, der Rheinländer gerathen in solche Zweifel nie; denn sobald der Rheinländer in übersprudelnder Lebenslust singt:

„Nur am Rheine möcht' ich leben,
Nur am Rheine möcht' ich sein,
Wo die Berge tragen Reben
Und die Reben goldnen Wein —“

da stimmen die „Männer aus Westfalenland“ mit unfehlbarer Sicherheit aus der Tiefe herzinnerlichster Überzeugung an:

„Ihr mögt den Rhein, den stolzen, preisen,
Der in dem Schoß der Reben liegt;
Wo in den Bergen ruht das Eisen,
Da hat die Mutter mich gewiegt —“

jenes markige Westfalenlied, das da betheuert:

„Bis ich zu Staub und Asche werde,
Mein Herz sich seiner Heimat freut.“

Aber nicht nur die landschaftliche Lage unserer Heimatprovinzen verweist uns auf einander, meine Herren, sondern auch unser Beruf und die Geschichte unseres Standes. Wir sind Lehrer. Und da hat jener Mann, dessen Büste heute diesen Saal ziert, dessen 100jährigem Gedächtnisse der heutige westfälische Lehrertag geweiht ist, dessen Verdiensten diese seine Vaterstadt

ein Denkmal zu errichten beabsichtigt — da hat dieser große Lehrer der Lehrer uns Westfalen und Rheinländer durch seinen Lebensgang noch im besonderen an einander gekettet. Geboren und aufgewachsen als Sohn der „rothen Erde“, „in einem der interessantesten Thäler Deutschlands“, hier in Siegen, hat er seinen wahren Lebensberuf, den Beruf im Dienste der Volksschule, an den Gestaden des Rheins erkannt und ergriffen. Eine rheinische Großstadt, Elberfeld, ist die geistige Zeugungsstätte dieses Volksschulmannes, ein rheinischer Schulmann, Wilberg in Elberfeld, der geistige Vater desselben, ein „kleines rheinisches Nest“, Mörs, sein geistiger Geburtsort. Da wäre es eine Unterlassungssünde schwerster Art gewesen, wenn Rheinlands Lehrer sich dem heutigen Feste ferngehalten hätten. Hat doch Diesterweg als Seminardirector stets den Verkehr mit den Lehrern gesucht; hat er doch schon selbst damals Lehrervereine gegründet, als er noch Seminardirector in Mörs war, einem Orte, der heute, siebzig Jahre später, trotz des dort errichteten Diesterwegdenkmals, kein einziges Mitglied unseres rheinischen Verbandes aufweist, nicht einmal unter den dortigen Volksschul-, geschweige denn unter den Seminarlehrern. Und doch schreibt Diesterweg: „Als Resultat langen Nachdenkens habe ich den Satz, und er hat mich: Lehrervereine sind die eigentliche Lebenslust des Lehrersinnes.“ Und nun lassen Sie mich zum Schlusse eilen mit den Worten, die ein rheinischer Dichter, Emil Rittershaus, zu einer Diesterwegfeier gesungen hat:

„Ihr Männer all', zum Fest vereint, die Stirne hoch erhoben!
O lasset uns in tiefster Brust dies schwören und geloben,
Dass wir im Dienst des freien Geists nie wanken und erlahmen,
Dass wir, so lang wir leben, streun der Wahrheit edlen Samen,
Dass wir dem freien Menschenthum die Bahn, die Wege brechen!
Zu diesem Schwur da möge Gott sein Ja und Amen sprechen.“

Rector Bartholomäus-Hamm, der es übernommen hatte, die Gedächtnisrede zu halten, war leider durch häusliche Verhältnisse am Erscheinen verhindert; das von ihm eingesandte Manuscript wurde durch Linneweber-Hagen zur Verlesung gebracht. Die Rede ist bereits in der „Sammlung pädagogischer Vorträge“, herausgegeben von Wilhelm Meyer-Markau, im Verlage von A. Helmich-Bielefeld erschienen; eines weiteren Eingehens auf dieselbe bedarf es aus diesem Grunde hier wol nicht.

Auf den Vortrag des Collegen Ungerath-Hagen musste die Versammlung leider verzichten. Ungerath wollte über „die Bedeutung der freien Lehrervereine für Lehrer und Schule“ sprechen; indes erklärte der Vorsitzende bereits in der Vertreterversammlung, dass der Berichterstatter seinen Vortrag zurückgezogen habe. Da diese Erklärung nach einer längeren Unterredung, zuerst zwischen dem anwesenden Regierungsrath Kremer aus Arnsberg und dem Vorsitzenden, sodann zwischen ersterem und Ungerath, erfolgte, so war es für jeden handgreiflich, dass der als „Ehrengast“ anwesende Vertreter der königlichen Regierung, jedenfalls durch einen „gewichtigen“ wolgemeinten Rathschlag, den unliebsamen Vortrag zu Fall gebracht hatte. Herr Regierungsrath Kremer muss wol über den Nutzen der freien Lehrervereine anders denken als viele seiner Collegen, die sich in anerkennender Weise über die Ziele und Mittel der Lehrervereine ausgesprochen haben.

Nun, er wird das Rad der Zeit kaum aufhalten, ebensowenig wie der bekannte Schulrath von Cyriaci-Wantrup, dessen Nachfolger Herr Kremer geworden ist. Dass diese Maßregel nachhaltiger wirkt, als im schlimmsten Falle der Vortrag Ungeraths zu wirken imstande gewesen wäre, leuchtet wol jedem ein. Auf den Vortrag des Lehrers Merten-Dortmund über den „Verbalismus in der Schule“ verzichtete die Versammlung.

Um 12 Uhr ordneten sich die Festtheilnehmer zum Zuge durch die Altstadt zum Geburtshause Diesterwegs, an dem eine Marmortafel auf die Geburtsstätte Adolf Diesterwegs aufmerksam macht. Nachdem der Zug Halt gemacht hatte, sprach Siebel-Siegen etwa folgende Worte:

„Wir stehen hier vor dem Hause, worin vor 100 Jahren der Lehrer der Lehrer, Adolf Diesterweg, das Licht der Welt erblickte, um sie selbst mit seinem Lichte zu erleuchten. Zum Andenken an die Geburtsstätte haben Freunde des Verewigten mit uns Lehrern die Marmortafel, die zu unseren Häuptern glänzt, als Wahrzeichen für die Vorübergehenden im Jahre 1867 angebracht. Adolf Diesterweg hat in seinem Leben durch Wort und Schrift für Schule und Lehrer Großartiges gewirkt. Nun ist er nach segensreicher Thätigkeit heimgegangen, aber sein Name wird fortleben bis an das Ende der Tage. Diesterweg für immer!“

In feierlicher Stille mit entblößtem Haupte standen Hunderte deutscher Lehrer vor dem Vaterhause ihres Diesterweg.

Sodann ging es weiter zum Schulplatze, zur Grundsteinlegung. Hier hielt Schuldirigent Schröder-Siegen eine längere Rede, die mit den Worten schloss:

„Das Denkmal Adolf Diesterwegs, das einst auf diesen Grundstein sich erheben wird, soll

1. ein sichtbares Zeichen des lebhaften Dankes für alles das sein, was Diesterweg für die deutsche Schule und die deutsche Lehrerwelt und durch sie für die deutsche Volksbildung gethan:

2. das Denkmal Diesterwegs für uns Lehrer eine tägliche Mahnung sein, beharrlich und treu zu wirken in unserem Berufe, damit jedes uns anvertraute Kind ein Kind Gottes werde, zu jeglichem guten Werke geschickt, ein guter Unterthan und ein treuer Arbeiter auf seinem Arbeitsfelde;

3. das Denkmal Diesterwegs alle Bürger unserer Stadt und alle Fremden, die es zu sehen bekommen, daran erinnere, was man treuen Lehrern des Volkes um ihres Werkes willen schuldig ist, auf dass sie ihr Werk mit Freuden thun und nicht mit Seufzen.

Und nun, hochverehrte Herren, die Sie die hohe königliche Regierung, den Kreis, die hiesigen städtischen Behörden, die Geistlichkeit, die auswärtigen Lehrervereine und das Denkmal-Comité vertreten, bitte ich Sie, weihen Sie den Grundstein zum Diesterwegdenkmale mit den Wünschen, die Sie für das Wol der deutschen Volksbildung hegen!“

Herr Regierungs- und Schulrath Kremer führte die ersten drei Hammerschläge aus und sprach hierauf: „Anfang, Mittel und Ende stell'n wir in Gottes Hände. Im Namen des Vaters und des Sohnes und des heiligen Geistes! Amen.“ — Herr Bürgermeister Delius folgte mit dem Spruche: „Wer die Schule hat, hat die Zukunft!“ — Herr Sanitätsrath Diesterweg-Wiesbaden: „Das Gedächtnis des Gerechten bleibt in Segen!“ — Herr Bohm-Berlin: „Im Namen des deutschen Lehrervereins: dem Altmeister der deutschen Lehrer

zum Gedächtnis, seinen Schülern zur Freude, den deutschen Lehrern zur Nacheiferung!“ — Herr Strebe-Magdeburg, der Vertreter des preußischen Landeslehrervereins: „Wer im Verein mit andern schafft, stärkt seine und der anderen Kraft.“ — Herr Wilhelm Meyer-Markau als Vertreter des rheinischen Provinziallehrerverbandes: „Volksfreiheit und Volksglück durch Volksbildung!“ — Herr Müller-Wiesbaden für den nassauischen Lehrerverein: „Das Werk, das dankbare Liebe hier begonnen, es möge die Kommenden zur That begeistern. Nur wer ein Vorbild schätzt, kann selbst sich meistern.“

Nachdem die Familie Diesterweg noch einen prachtvollen Lorbeerkranz am Grundstein niedergelegt hatte, war die Diesterwegfeier beendet. Ein Festessen beschloss den Tag. Möge er reichen Segen bringen allen Mitfeiernden und ein Born sein, aus dem sie stets neue Kraft zum schweren Werke schöpfen; denn

„Die Zeit ist schwer und ringsum viel böse Feinde wandern.
Die einen sä'n das Tollkraut aus, den Schlummermohn die andern!
Der schwarze Maulwurf wühlt im Grund, es nagt am dürren Blatte
Selbstsucht, Gemeinheit, Raupenfraß ist das, der nimmersatte.
Wir haben mit dem blanken Schwert, mit Stahl und Blei und Eisen
Uns einen hohen Platz erkämpft rings in den Völkerkreisen;
Was wir errungen, kann uns nie die Waffe nur bewahren,
Es wird uns wie ein Truggeschenk aus unsern Händen fahren.
Wenn nicht des deutschen Geistes Licht vorleuchtet allen Stämmen,
Wenn wir der Feinde Bosheit nicht mit allen Kräften hemmen!
Nicht Säbel kann's und Polizei, kein Büttel auf den Gassen!
Von allem Zwang die Geister frei, und Bildung in die Massen!

Aus Bayern. Vor etlichen Wochen wurde vom Münchener Landgericht ein 63jähriger Priester zu $2^1/_2$ Jahren Gefängnis verurtheilt, weil er im Laufe des Winters 1888/89 an sechs noch nicht 14jährigen Mädchen unzüchtige Handlungen verübt hatte. Ich würde dieses Falles nicht Erwähnung gethan haben, hätte der Verlauf der Gerichtsverhandlung nicht ganz eigenthümliche Blasen geworfen. Um sich weiß zu waschen, erklärte der Angeklagte mit widerlichem Pathos, unter Augenverdrehen und Aufheben der Hände zum Himmel, dass er ein großer Lügner vor Gott und seinem Gewissen wäre, würde er behaupten, er hätte die Handlungen aus unreiner Regung begangen. Denn das Fleisch sei in ihm mit dem ersten Jünglingsalter ertödtet. Habe er „liebkost“ — in Wirklichkeit waren diese Liebkosungen sehr bedenklicher Art —, so geschah das lediglich aus christlicher Liebe zur Jugend und zur Belohnung für deren Tugendhaftigkeit. — Zum anderen wäre er zu diesen Handlungen nur durch das Beispiel anderer Erzieher gekommen, — und die Anklage beruhe übrigens nur auf Gehässigkeit des Lehrers. Von der Staatsanwaltschaft auf das dringendste aufgefordert, Namen zu nennen, verweigerte es der schurkische Heuchler — aus Nächstenliebe, um niemand zu compromittiren. — Diesen Menschen, der auf der Kanzel mit Vorliebe das Bordell behandelte, so dass ehrbare Frauen und Töchter nachgerade von der Kirche fernbleiben mussten, diesen Menschen zu retten, verschmähte es der Vertheidiger nicht, zu behaupten, dass derartige „Liebkosungen“ allerdings pädagogische Aufmunterungs- und Erziehungsmittel wären! — Ich glaube kaum, dass Busenbaum je einen größeren Cynismus begangen, und die

bedenklichen Mittel der offenkundigen Jesuiten erscheinen harmlos diesen Stimulantien der modernen verkappten gegenüber. Jener Vertheidiger aber mit der eisernen Stirne, Ritter von Schultes, gehört zu den Stimmführern jener Partei, die in diesem Augenblick zur Schande unseres Vaterlandes die widerlichste Hetze gegen Wissenschaft und Volksaufklärung unternimmt. Aus Rache gegen den bayrischen Cultusminister versagen unsere ultramontanen Unversöhnlichen, ihr geringes Übergewicht in der Landtagskammer missbrauchend, Mittel um Mittel für Zwecke des Unterrichtes. Sie entzünden einen Brand der Unduldsamkeit im Lande, sie heucheln Religiosität in politischen Blättern und treiben römische Politik, wo sie Religiosität zu pflegen hätten. Sie fanatisiren den bayrischen Katholiken, sie verdrehen, sie deuteln, sie denunciren, sie schimpfen in einer Sprache, deren sich ein Fuhrknecht schämen würde; und das alles mit jenem Augenverdrehen, wie es auch der angeklagte Priester zuwege brachte, und mit der Jesuitenmoral seines Münchener Vertheidigers. Und das sind die Hilfstruppen, mit welchen Windthorst Sturm gegen die moderne Schule laufen will! In Norddeutschland ist es gelungen, in das feste Gefüge der Lehrerschaft Bresche zu legen, ich will nicht sagen, in der belagerten Burg Verräther zu werben. Auch bei uns tönt das Liebeslocken der Clericalen; es ist der Ton, womit der Weidmann sein nachmaliges Opfer bethört.

Der „rasende See der Centrumspartei“, wie sich ein katholischer Pfarrer ausgedrückt, der mittlerweile selbst diesem See zum Opfer fiel, hat auch einen Antrag verschlingen helfen, der vom Verein zur Schulreform im Landtage eingebracht worden war. Allerdings ist die Frage einer durchgreifenden Reform der Mittelschulen erst im Finanzausschusse behandelt und abgeworfen worden, sodann in der Vollversammlung ohne viel Aufhebens der Regierung zur Würdigung hinübergegeben worden. Wer jedoch unsere Verhältnisse kennt, weiß, dass damit überhaupt das Urtheil gesprochen ist. Und doch hätte die Bewegung, welche den Antrag auf den Tisch des Hauses warf, eine eingehendere Würdigung verdient, als die bekannte vergilbte der classischen Philologie. Der stellvertretende Minister für Cultusangelegenheiten — Freiherr v. Lutz ist immer noch unpässlich — ist offenbar über das angestrebte Neue nicht sonderlich unterrichtet, — noch offenbarer jedoch kein Freund desselben. Das Griechische hätte soviel Feinheiten, so fasste er seine Ausführungen zusammen, dass man es aus pädagogischen Gründen als Erziehungs- und Bildungsmittel nicht entbehren könnte! Die Bemerkung ist wenigstens kurz und knapp, wenn auch falsch.

Der Streichwuth der Clericalen nicht allein, sondern auch der Lässigkeit der s. v. Liberalen unserer Kammer, die statt abzustimmen, zur Mittagsschüssel eilten, ist es zu danken, dass eine Summe von 16,000 Mk., für bedürftige majorenne Lehrerwaisen bestimmt, abgelehnt wurde. Das zehnfache haben die Diäten der Abgeordneten aufgezehrt, welche ein Vierteljahr lang katholische Reden gehalten haben, über Kirchenlehren gestritten und Bemerkungen über Kunst verübt, über welche man besser lacht, als sich ärgert. Nach Ablauf eines Zeitraumes von November bis März, und nachdem kein Mensch mehr die Kammerberichte lesen mochte, endete der erste Act mit der Preisgabe der Altkatholiken. Einen Augenblick trat Windstille ein und es klang aus den Organen des Centrums wie Befriedigung über das Erreichte, wie Versöhnung und Nachgiebigkeit. Doch „Rom will alles nehmen“. Das confessionell ge-

mischte Lehrerseminar Bamberg gab erwünschten Anlass zum Sturmlaufen gegen die Simultanschule überhaupt. Und hier ist eine der bedauerlichsten Erscheinungen unseres bayrischen „Parlaments“ schroff zu Tage getreten: von der ganzen Linken ist nur ein einziges Mitglied gegen die Rechte aufgetreten — und dieses Mitglied war leider kein guter Redner. Die Forderung der Simultanschule scheint aus dem liberalen Programm gewischt worden zu sein; oder will man dem Cultusminister keine neuen Verlegenheiten bereiten, dem Cultusminister, der bereits einer Anzahl der von ihm geschaffenen Simultanschulen den Hals umgedreht? Bei uns scheint das Schachersystem das einzig Zeitgemäße zu sein. Über eine Drehscheibe mehr oder minder auf einem Bahnhof ist man bereit, einen Tag mit hochpolitischen Reden zu verschwenden; wenn von der Schule die Sprache ist, schweigt alles, am ehesten sogar die liberalen Angehörigen des Lehrerstandes, welche in der Kammer sitzen.

Aus Mexiko schreibt uns unser Berichterstatter, dass auch dort, ebenso wie in Europa, „die ewige Feindin alles Fortschrittes, die schwarze Bande der Finsternis, jetzt wieder wie im Mittelalter ihren Rachen öffnet“. Die weitere Schilderung dieses Treibens müssen wir aus Respect vor der europäischen Pressfreiheit beiseite lassen. Übrigens enthält sie nichts sachlich Neues: das Geschäft ist ja international und wird von einem Centrum aus geleitet. Der Unterschied ist nur der, dass es in Europa auch von unberufener Seite gehegt und gepflegt, in Amerika hingegen in gehörigen Schranken gehalten wird.

Zugleich erhalten wir die Mittheilung, dass im Monat März in Mexiko ein Pädagogencongress getagt hat, um die Mittel einer gleichmäßigen nationalen Erziehung und Bildung zu berathen, worüber uns ein Bericht in Aussicht gestellt wird.

Indem wir demselben mit Vergnügen entgegensehen, danken wir zugleich unserem wackeren Freunde und Berichterstatter, Herrn Professor M. in Puebla, für seine stets bereite Mühewaltung und seine neuerlich an den Tag gelegte herzliche Sympathie. Mögen seine guten Wünsche an ihm selbst in Erfüllung gehen! D.

Aus der Fachpresse.

298. Zu Scherrs Todestag (Schweiz. Lehrerztg. 1890, 10. 11). Scherrs unverwelkliche Verdienste: „was er für die Methodisirung des Sprachunterrichtes, die Popularisirung des grammatischen Unterrichtes, für die methodische Durchführung der Realien gethan, was er als geist- und charakterbildender Lehrer und als Schulorganisator geleistet.“ Vor fünfzig Jahren forderte er, dass sich an die Kinderschule die „Schule des mittleren Alters“ (14.—18. Jahr) und weiter die „Schule des bürgerlichen Alters“ anschließen solle. Aus seinem Berichte über die Organisation des zürcherischen Unterrichtswesens von 1832: „Ohne genügendes Einkommen keine genügende Anzahl guter Lehrer; ohne gute Lehrer keine gute Schule; ohne gute Schule keine emporstrebende Bildung des Volkes; ohne allgemeine Volksbildung keine allgemein verbreitete edlere Gesittung, kein beglückender Wolstand, keine wahre Freiheit.“

299. Zeichen der Zeit (H. M., Bayr. Lehrerztg. 1890, 12). Welche sind sie? Verschwinden (und Verschwundensein) des Interesses für Schule und Lehrer, im besonderen Gleichgiltigkeit der Lehrerbildung gegenüber — Absicht, den Lehrer herabzudrücken (um seiner Herkunft und um der von ihm im Seminar genossenen staatlichen Unterstützung willen) — feiger und lügnerischer Gebrauch der Redensart vom „Nicht-opportun-sein". Auf Seiten der Lehrer: die alte thatkräftige Liebe zum Vereinsgeist erloschen — in den Versammlungen fehlt der zündende Gedanke, das Wort der freien Überzeugung; man spricht mit fürsichtiger Klugheit und hohlem Pathos. („Es ist ja alles so herrlich; so schön und prächtig fährt sich's in den alten Geleisen." Wahr!)

300. Fußpfade im Gebiete der Erziehungskunde (W. Walter, Päd. Zeit. 1890, 7. 10. 11). 1. „Körnchen" von Ursprünglichkeit in pädagogischen (besonders schriftstellerischen) Leistungen. („Man wiege den Lehrer nach dem Reichthum — schon wenige machen reich — seiner ursprünglich-eigenartigen Blutstropfen oder Markkügelchen, oder Gedanken, oder Träume.") 2. „Superlativ." Gegen die Unsitte der Lobhudelei, geübt von den Lehrern an sich selbst (in Berichten über Vorträge, Recensionen) und an den Kindern (Censiren — Grundgesetz: im ersten Schuljahr den möglich und erlaubt niedrigsten Grad zu wählen). 3. „Diminutiv." Die Sucht, die Namen der Kinder abzukürzen und mit Verkleinerungssilben zu behängen und für sie die Namen der Dinge in ähnlicher Weise läppisch umzuwandeln, entspringt falscher oder gefälschter Liebe und schwächlicher Sentimentalität.

301. Psychologische Begründung der Verschiedenheit in den Leistungen (P. Niehus, Deutsche Blätter 1890, 12). Ein Versuch — und ein wolgelungener. Gesichtspunkte für die Beobachtung: Vorstellungsgeschwindigkeit — Klarheit und Schärfe der Einzelvorstellung — Länge und Gliederung der Vorstellungsreihen — Reproduction — Apperception. Mit einer höchst interessanten tabellarischen Übersicht (die Kinder einer Mittelclasse geordnet — in 3 Abtheilungen mit je 3 Gruppen — nach dem Unterschied der Leistungen in Dictat und Lesen; letztere verglichen mit denjenigen in Geschichte und Religion: es ergeben sich dieselben Abtheilungen bezw. Gruppen; hauptsächlicher Anhaltspunkt: das erlangte Geschick in Auffassung der Reihen).

302. Vom Corrigiren (Schleswig-holst. Schulz. 1890, 3). Verfasser will das Corrigiren auf das äußerste Maß eingeschränkt wissen (jedesmal nur die Arbeiten einzelner Schüler eingehend corrigiren und besprechen); dagegen sehr viel und immer wieder Neues schreiben lassen und dabei hauptsächlich auf gute Handschrift und Sauberkeit halten. Wertschätzung der Orthographie nach Hildebrand. „Es gibt orthographische Talente." „Mit der Orthographie macht es sich allmählich ganz von selbst — oder gar nicht."

303. Religionskenntnis und Religiosität (E. Hartberg, Schule und Haus 1890, III). Kritik der herrschenden Unsitte, religiöse Kenntnisse für religiöse Gesinnung auszugeben, und des darauf gestützten „Religionsunterrichtes". Argumente: die bekannten. Trotzdem erwähnen wir den Aufsatz hier; denn was er bringt, kann in unserer Zeit nicht oft genug gebracht werden.

Literatur.

Lange, Frucht- und Blumenlese aus Goethe's Schriften. Potsdam 1889, Stein.

358 Citate aus Goethe's Dichtungen und Prosaschriften, ohne genau ersichtlich gemachte Anordnung nebeneinandergestellt und ohne Angabe des Werkes, aus dem sie entnommen sind. Da unter den Citaten manche sind, die auch ein eifriger Leser Goethe's nicht sofort nach ihrem Standorte in den Werken des Meisters erkennt und der Benützer dieser Auswahl aller Wahrscheinlichkeit nach ebenso häufig in die Lage kommt, die Quelle eines Goethe'schen Citates wie das Citat selbst kennen zu lernen, so dürfte es sich empfehlen, trotz des in der Vorrede aufgestellten Dictums („Wäre die Stelle des Citates genannt, so hieße das zu dem Leser sagen: Du kennst unsere größten deutschen Dichter nicht") jedem Citate die Quelle (Werk, Act, Scene oder Strophe, Vers) beizufügen und die Citate in Gruppen mit einem gemeinsamen Titel zu ordnen, wodurch ja auch das Auffinden bedeutend erleichtert wird. W.

Böhme, Erläuterungen zu den Meisterwerken der deutschen Dichtkunst für die häusliche Vorbereitung der Schüler. 1. Bdchen.: Götz von Berlichingen; 2. Bdchen.: Der Prinz von Homburg. Berlin 1890, Weidmann.

Der Gang dieser Erläuterung ist folgender: Zuerst spricht der Commentator kurz über die Entstehung des Schauspiels, dann erläutert er Scene für Scene alle dem Schüler aus seiner bisherigen Lectüre kaum bekannten Ausdrücke. Hierauf bespricht er die einzelnen Scenen, indem er sowol ihre Stellung im dramatischen Aufbau des Werkes erläutert, als auch die geschichtlichen Beziehungen, auf die in der betreffenden Scene angespielt wird, darlegt. Eingestreute Fragen und Hinweise auf Späteres oder Verwandtes machen auf Manches aufmerksam, das ein tieferes Verständnis des Werkes fördert. Auch die eingehaltene Dispositionsform hebt die Punkte, die der Beachtung würdig sind, gut hervor. Den Schluss bilden „Bemerkungen zum ganzen Schauspiel", z. B. also in der Erläuterung des „Götz" ein Lebensbild 1. Götzens (nach der Selbstbiographie und der allgemeinen deutschen Biographie), 2. Franz von Sickingen, 3. Lerse, ferner die Beantwortung der Frage: Warum war Goethe's Götz epochemachend? und einige Stimmen über Goethe's Götz (Herder, Wieland, Tieck). Als Anhang sind 46 Aufgaben zu Aufsätzen und freien Vorträgen beigegeben und ein Verzeichnis der im Drama genannten Orte mit Angabe ihrer Lage. W.

Geibels Gedichte (Auswahl), Schulausg. mit Anmerkungen von **M. Nietzki**. Stuttgart 1890, Cotta's Nachfolger. 1 Mk.

Der Herausgeber hat dieser Auswahl aus den Gedichten des beliebten Lyrikers eine Einleitung vorausgeschickt, in der er des Dichters Leben erzählt und seine Lyrik nach ihren Stoffgebieten (den lyrischen Standpunkten) charakterisirt. Dem Gange der Einleitung entsprechend sind die ausgewählten Gedichte gruppirt: 1. Gedichte, zu denen Geibel durch Erlebnisse auf seinem Lebensgange angeregt wurde, und in denen er von solchen erzählt, 2. Gedichte, in denen er Gott, Natur und die Liebe verherrlicht, 3. Gedichte zum Preise des Vaterlandes, 4. Gedichte, die sich auf das classische Alterthum be-

ziehen, und Übersetzungen griechischer und römischer Dichtungen, 5. Ethisches und Ästhetisches. Den Schluss bilden Gelegenheitsgedichte, einige der berühmten Balladen (z. B. der Tod des Tiberius) und anderes. Der Herausgeber überschreibt diesen Theil seiner Auswahl: „Vermischte Gedichte.“ Bei dem Umstande, dass die Gesammtausgabe der Geibelschen Gedichte zu einem billigen Preis nicht zu kaufen ist und auch sobald noch nicht z. B. in der Reclamschen Ausgabe erscheinen kann, seine Gedichte aber wert sind, von unserer Jugend gekannt zu werden, mehr, als dies durch die ja immerhin nur dürftige Auswahl in den Lesebüchern möglich ist, wird man der vorliegenden billigen Ausgabe für die Hand des Schülers eine recht große Verbreitung wünschen. Die nette Ausstattung würde das Büchlein auch zur Schülerprämie geeignet machen. W.

Volz, Grundriss der alten Geographie. Zweite Auflage. Berlin 1889, Spamer. 1,60 Mk.

Das Büchlein behandelt auf 144 Seiten die alte Geographie Griechenlands, Italiens und Palästinas (am ausführlichsten die Griechenlands, mehr als Anhang die Palästinas), und zwar so, dass durch Unterscheidung des Textes in Groß- und Kleingedrucktes der Gebrauch des Grundrisses auf beiden Stufen des Gymnasiums ermöglicht wird. Lob verdient die Anschaulichkeit der Schilderung. Hauptsächlich auf Grund des Pausanias und der neueren Forschungen auf dem Gebiete der alten Topographie, sowie des Selbstgeschauten werden die Landschaften und die historisch bedeutenden Orte nach ihrer Eigenart, ihren historischen und sagenhaften Erinnerungen, ihren Bauten, Denkmälern u. s. w. geschildert, besonders ausführlich Attika, Athen, Sparta, Delphi, Olympia, Korinth, Pompeji und Syrakus. Nur Rom könnte noch detaillirter beschrieben sein. In der Beschreibung der Akropolis, die sonst sorgsam gearbeitet ist, vermisst man den Tempel der Nike von den Propyläen. Das mit sichtlicher Liebe zur Sache geschriebene Büchlein wird von Gymnasiasten bei der Lectüre der antiken Classiker und von Schülern höherer Schulen überhaupt beim Geschichtsunterricht mit Nutzen gebraucht werden. W.

Geistbeck, Leitfaden der Geographie. IV. Theil: Die außereuropäischen Erdtheile. 4. Auflage. München, Oldenbourg. 60 Pfg.

Geistbecks Leitfaden nimmt zu seinem Vortheile auch Rücksicht auf die praktischen Bedürfnisse des Lebens, auf volkswirtschaftliche Thatsachen und Erscheinungen (Rohproduction, Industrie, Handel, Verkehrswesen u. s. w.) und zwar nicht in Form zufällig hier und da eingeschalteter Notizen. Geistbeck betrachtet diese Belehrungen vielmehr, wie es eben in den meisten anderen Leitfäden nicht geschieht, als einen integrirenden wesentlichen Bestandtheil der Beschreibung eines Landes; nach vergleichender Methode gruppirt er außerdem in Tabellenform die wichtigsten der genannten volkswirtschaftlichen Erscheinungen zu einem Gesammtbilde. Wie alle Geistbeckschen Bücher, zeichnet sich auch das vorliegende durch Klarheit der Disposition aus und dadurch, dass es auf den ursachlichen Zusammenhang der geographischen Erscheinungen untereinander den gebürenden Wert legt. W.

Herbst, Historisches Hilfsbuch für die oberen Classen der Gymnasien und Realschulen. 3 Theile. Wiesbaden 1889, Kunze's Nachfolger.

Das Hilfsbuch von Herbst ist der Nachfolger des vor Jahren an den meisten Anstalten eingeführt gewesenen Lehrbuches von Pütz. Ein gutes Buch ist hier durch ein besseres verdrängt worden: Es lässt dem Schüler einen größeren Spielraum, da es durch seine Form ihn nöthigt, nicht mechanisch zu lernen, und ist anderseits so hübsch gegliedert, dass die gegebene Disposition des Stoffes das Lernen, die Übersicht, sowie die Aufdeckung des Zusammenhanges wesentlich erleichtert. Entsprechend der Bildungsstufe, für die es geschrieben ist, wird nicht blos die äußere Geschichte, sondern auch die Entwickelung der inneren Verhältnisse sehr genau und dem Stande der gegenwärtigen Forschung

gemäß besprochen; auf eine ausführliche Darstellung der Sage jedoch verzichtet. Ein paar Schlagworte genügen ja auch, den auf der Unterstufe gelernten Sagenstoff ins Gedächtnis zurückzurufen. W.

Junge, Leitfaden für den Geschichtsunterricht in den oberen Classen höherer Töchterschulen. Berlin 1889, Vahlen. 3 Mk.

Der vorliegende Leitfaden gruppirt den für preußische Töchterschulen vorgeschriebenen Lehrstoff in zwei Haupttheile: 1. in die Geschichte der wichtigsten Völker der vorgermanischen Zeit (Alterthum) und 2. in die der Deutschen von ihrem ersten Auftreten bis zur Gegenwart. In dem ersten Theile bespricht er in Kürze die morgenländischen Völker (S. 3—10) und in ungefähr gleichem Ausmaße auf je ca. 26 Seiten das Wichtigste aus der griechischen und römischen Geschichte. S. 62—224 umfasst den zweiten Haupttheil; am ausführlichsten wird der Abschnitt unserer Geschichte vom Jahre 1648—1889 behandelt (die Regierung Kaiser Wilhelms I. von S. 208—222). Mit Recht bemerkt dazu der Verfasser: „Für deutsche Schülerinnen und Schüler, welche nach neunjähriger Schulzeit die Schule verlassen, gibt es nur eine deutsche Geschichte mit ihrer nothwendigen Grundlage, d. h. einer Geschichte des Alterthums, die auf die deutsche vorbereitet." Von diesem seinem pädagogischen Standpunkte wählt er auch den Stoff aus: Trotz des beschränkten Umfanges der griechischen Geschichte führt er doch die Sagen wegen ihres reichen Bildungsstoffes eingehender vor, skizzirt anderseits mit Weglassung vieler Namen und Zahlen Kriege, die wie der peloponnesische oder der Samniterkrieg sich nur schwer einprägen. Einige Angaben über die Ursache, den Gang, den Wendepunkt, die Folgen und die Bedeutung des Krieges sind da besser als viel Detail und Namen. Die deutsche Geschichte ist mit Zugrundelegung des Textes von Müller's deutscher Geschichte geschrieben, die Junge seit dem Tode ihres Verfassers wiederholt umgearbeitet und herausgegeben hat. Einen Schmuck des Büchleins bilden die eingefügten neun colorirten Karten, die nur die im Buche erwähnten Orte enthalten und darum sich als „leere Karten" leicht einprägen, und die fünf eigens für den Leitfaden zusammengestellten Bildertafeln zur Kunstgeschichte. W.

Cassian-Beck, Weltgeschichte für höhere Mädchenschulen und Lehrerinnenbildungsanstalten. I. Theil (Alterthum). Wiesbaden 1889, Kunze's Nachfolger.

Auch dieser erste Theil der Cassian-Beckschen Weltgeschichte verdient den Namen eines guten historischen Lesebuches, das jedem Leitfaden zur Ergänzung und dem Lehrer bei der Vorbereitung auf die Geschichtsstunde dienen kann. Weil es auch den Antheil der Frauen und ihre Stellung in den verschiedenen Zeiten und bei den verschiedenen Völkern des Alterthums in eigenen Charakterbildern bespricht, und auf die Culturverhältnisse und die äußere Geschichte das Hauptgewicht legt, eignet es sich besonders für Lehrerinnenbildungsanstalten und höhere Mädchenschulen. Die Erzählung ist klar, einfach im Satzbau und anschaulich, so dass sie sich der Phantasie und dem Gedächtnis der Jugend leicht einprägt. Hier und da ist eine mitgetheilte Sage nicht als Sage bezeichnet, und mancher einer bedeutenden Persönlichkeit nur irrthümlich in den Mund gelegte Ausspruch ohne weiteres als von ihr gesprochen hingestellt. Eine Durchsicht des Buches z. B. an der Hand des bekannten Werkes von Hertzlet: „Die Treppenwitze der Weltgeschichte" wird darum rathsam sein. Dabei ließen sich auch einige Druckfehler verbessern, z. B. Papierus (S. 23), Eupatrite (S. 122), Tracien (S. 128), fornesisch (S. 179), Satieren, Deckenblatt (S. 175) etc., ebenso die halb griechische, halb römische Form einiger griechischer Namen. W.

Verantwortl. Redacteur Dr. Friedrich Dittes. Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

Zum Gedächtnis Adolf Diesterwegs.

Gesprochen auf dem achten deutschen Lehrertage am 27. Mai 1890 im Festsaale der Philharmonie zu Berlin.*)

*Von Dr. **Friedrich Dittes.***

„Wol dem, der seiner Väter gern gedenkt, der froh von ihren Thaten, ihrer Größe den Hörer unterhält und, still sich freuend, ans Ende dieser schönen Reihe sich geschlossen sieht."

Wie oft hat sich in den letzten Wochen und Monden dieses schöne Dichterwort bewährt! Überall, wo es deutsche Lehrer gibt, die noch Sinn haben für das unvergängliche Verdienst ihrer geistigen Vorfahren, gedenken sie in diesen Tagen eines ihrer ruhmreichsten Ahnherren; sprechen sie von dem Meister und Bahnbrecher, der vor hundert Jahren das Licht der Welt erblickte: sprechen sie von Adolf Diesterweg, der unter den ehrwürdigen Vätern der deutschen Schule dem heutigen Geschlecht am nächsten steht.

Es ist ein Trost in dieser vielfach trübseligen Zeit, dass es unter den deutschen Lehrern noch einen Kern von Männern gibt, welche sich offen zu den Grundsätzen und Strebzielen Diesterwegs bekennen und ohne Menschenfurcht bezeugen:

„In ihm hab' ich seit meiner ersten Zeit
Ein Muster des vollkommnen Manns gesehen."

Dass auch der „Deutsche Lehrerverein", die weitaus bedeutendste Körperschaft ihrer Art, bei Gelegenheit seiner achten Hauptversammlung eine Diesterwegfeier veranstaltete, war eine unerlässliche Pflicht der Ehre und Dankbarkeit, eine Pflicht, zu deren Erfüllung es keines Befehles bedurfte, weil die Stimme des Herzens sie forderte. Und wo anders könnte der „Deutsche Lehrerverein", der das ganze Deutsche Reich zu umfassen berufen und bestrebt ist, seinem geistigen Oberhaupte und Protector eine vollwichtige Huldigung darbringen, wenn nicht in der Hauptstadt des Deutschen Reiches? Hat doch in Berlin unser Diesterweg fast die Hälfte seines Lebens verbracht, den größten Theil seiner Arbeit gethan und endlich die letzte Ruhestätte gefunden. Und so ist Berlin, abgesehen von seiner hauptstädtischen Be-

*) Der folgende Abdruck ist genau und vollständig nach dem Manuscript hergestellt; im mündlichen Vortrage waren, wenn ich mich recht erinnere, einige Stellen vergessen worden. D.

deutung, für die Verehrer Diesterwegs einer jener bevorzugten Orte, die der Dichter mit den Worten preist:

„Die Stätte, die ein guter Mensch betrat,
Ist eingeweiht; nach hundert Jahren klingt
Sein Wort und seine That dem Enkel wieder.“

Und so danke ich dem geehrten Vorstand des „Deutschen Lehrervereins“, dass er so freundlich war, mich zur Theilnahme an dieser Gedenkfeier einzuladen. Es war mir ein Herzensbedürfnis, den Manen unseres großen Berufsgenossen und Vorgängers in einem Kreise treuer Gesinnungsgenossen die wolverdiente Huldigung darzubringen und öffentlich auszusprechen, dass ich die Verehrung, welche mich von Jugend auf dem Lebenden verband, auch dem Todten ungeschmälert bewahren werde bis an das Ende meiner Tage. Mögen ihn andere für „überwunden“ und „abgethan“ erklären, uns bleibt er einer der Unsterblichen, auf die wir das Wort anwenden, welches die beiden größten deutschen Dichter ihrem Vorgänger Lessing widmeten:

„Vormals im Leben ehrten wir dich wie einen der Götter;
Nun du todt bist, so herrscht über die Geister dein Geist.“

Was aber könnte ich, geehrte Versammlung, Ihnen noch sagen zum Lobe dieses herrlichen Mannes? Es hieße Wasser ins Meer tragen, wollte ich Ihnen erzählen von seinem Lebensgange, seinem rastlosen Wirken für die Schule, für Förderung der Volks- und Menschenbildung, für Glaubens- und Gewissensfreiheit, für die Vervollkommnung der Unterrichtsmethode, für die geistige, sittliche und sociale Hebung des Lehrerstandes, oder von den Leiden und Verfolgungen, die ihm beschieden waren, und in denen sich sein eherner Charakter nicht weniger bewährte, als in Arbeit und Kampf. Nicht auf Lob und Ruhm war sein Sinn gestellt, sondern Gutes zu wirken, das war das Ziel seines Lebens. Und darum glaube ich in seinem und in Ihrem Sinne zu handeln, wenn ich etwas beizutragen versuche, das die heutige Gedenkfeier nicht blos dem Gefeierten zur Ehre, sondern auch uns zum Nutzen gereiche.

Dazu bedarf es aber keiner neuen Gedanken, und fern liegt mir die Absicht, Ihnen solche vorzuführen. Originalität wird derzeit ohnehin mehr geübt, als gut ist. Ich möchte nur hinweisen auf die wahren Fundamente der deutschen Nationalbildung, die längst gelegt, nun aber leider halb vergessen sind; zurückweisen auf die Leitgedanken im Leben und Wirken Diesterwegs und damit auf die glänzendste Epoche, auf das klassische Zeitalter des deutschen Geisteslebens. Denn Diesterweg lebte in der Welt nicht als ein abgeschlossener Sonderling, er lebte im Ganzen, er lebte in jenem Reiche

der Ideen, welches von den edelsten Geistern der deutschen Nation erschlossen war, in jenem Reiche, aus welchem ich bereits, mit Vorbedacht, einige Stimmen citirt habe. Rückkehr zu den wahren, echten und dauernden Grundlagen deutscher Cultur und deutschen Ruhmes, das ist es, was meines Erachtens heute vor allem noththut.

Gestatten und verzeihen Sie mir ein offenes Wort. Wol weiß ich, dass dem Gaste Bescheidenheit ziemt, und ich will so zahm sein, als es mir möglich ist. Aber Sie haben ja selbst meine Gegenwart gewünscht, und so, hoffe ich, werden Sie mir auch einige Nachsicht gewähren. Zudem habe ich doch auch noch ein gewisses Recht, heute ein wenig mein Herz sprechen zu lassen, da ich ja auch ein Glied der deutschen Nation bin und mich wol auch einen deutschen Pädagogen nennen darf, dem es erlaubt sein mag, an einem Diesterwegtage seinen Ansichten über Erziehung und Unterricht Ausdruck zu geben. Es steht ja einem jeden frei, wie er sich zu ihnen stellen will. Ist doch niemand, als ich allein, für meine Worte verantwortlich. Ich werde nichts anderes reden, als was ich auf Grund langer Erfahrung und sorgfältiger Beobachtung für sichere Thatsache, oder nach meiner innersten Überzeugung für evidente Wahrheit halte. Hören Sie mich also geduldig an, wenn ich etwas sage, was Ihnen nicht gefällt, und lassen Sie mich, wenn Sie wollen, in Gottes Namen einen alten Zopf oder verhärteten Ketzer sein, an dem nichts mehr zu bessern ist. Gern verzichte ich auf jeden Beifall; lassen Sie mich denn auch etwaiges Missfallen nicht allzu hart empfinden.

Es mag zunächst dahin gestellt bleiben, ob die Ideen Diesterwegs und seiner Geistesverwandten heute und in Zukunft noch einen praktischen, einen actuellen Wert haben, oder ob ihnen nur noch eine beschauliche und erbauliche, eine speculative und contemplative Bedeutung zukommt; ob sie, mit anderen Worten, als das Abendroth eines vergangenen oder als das Morgenroth eines anbrechenden Tages im Leben des deutschen Volkes anzusehen sind. Gewiss ist, dass sie einmal in den besten Geistern gelebt und Großes gewirkt haben, dass ihnen also wenigstens eine historische Würdigung gebürt, und dass an einem Gedenktage, der uns zur Selbstbesinnung mahnt, es sich geziemt, die Vergangenheit mit der Gegenwart zu verbinden, um, wo möglich, einen Ausblick in die Zukunft zu gewinnen.

Bekanntlich betrachtet Diesterweg als Ziel aller Erziehung und allen Unterrichtes die allgemeine Menschenbildung in nationaler Form und individueller Ausprägung. Diese Zielsetzung hat axiomatische, also absolute Giltigkeit und muss daher für immer die

unabänderliche Norm der Pädagogik sein und bleiben. Denn es leuchtet unmittelbar ein, dass jedes Wesen sein und werden soll, wozu es von Natur beanlagt und bestimmt ist, das Menschenkind also ein möglichst vollkommener Mensch; ein jedes derselben trägt die Grundzüge der Gattung, in allen walten die gleichen Entwickelungsgesetze, und alle haben, nach Gottes Ebenbild geschaffen, die gleiche Würde und Bestimmung, also ein natürliches Anrecht auf Erziehung und Bildung. Es ist ferner eine feststehende Thatsache, dass jedes Menschenkind einer bestimmten Nation angehört und dadurch eine bestimmte Sprache, bestimmte Bildungsmittel und bestimmte Lebensaufgaben erhält, die aber sämmtlich den allgemeinen Normen der Menschheit als ihrer höchsten Richtschnur entsprechen müssen. Endlich besitzt jedes menschliche Individuum die allgemein menschlichen Anlagen in besonderem Maße, in besonderer Ausprägung, Mischung und Gradabstufung, mit besonderen Mängeln und Vorzügen; es besitzt mit einem Worte seine Eigenart, die berücksichtigt werden muss, um Fehlern entgegenzuwirken, Vollkommenheiten zu fördern. — Wer diese Fundamentalwahrheiten nicht begriffen hat, oder nicht achtet, der ist nicht zum Pädagogen berufen und hat kein Recht, in Sachen der Volksbildung seine Stimme zu erheben.

Für Diesterweg, wie für jeden echten und ganzen Pädagogen, ergeben sich aus jenen Grundwahrheiten organisch und mit logischer Nothwendigkeit alle Theilaufgaben der Erziehung: Gesundheit, Kraft und Gewandtheit des Körpers, Aufklärung des Geistes durch lebendige, fruchtbare Erkenntnisse und durch Entwickelung der Denkkraft, Bildung des Willens zu strenger Sittlichkeit und beharrlicher Thatkraft, Veredelung des Gemüthes durch das Wahre, Gute und Schöne, durch Erhebung in eine höhere Welt, in das Reich des Göttlichen und Idealen — dies alles in innigem Zusammenhange, mit unverwandtem Blicke auf das Ganze, zu allseitiger, einheitlicher und harmonischer Ausgestaltung des ganzen Menschen. Als äußeres Ziel und Merkmal aller echten Erziehung fordert demgemäß Diesterweg: Unterordnung der persönlichen Interessen unter das Ganze der Menschheit, der Nation, der Gemeinschaft, des Standes, Leben und Streben zum Ganzen, daher strenge Zucht, feste Gewöhnung zur Gesetzlichkeit und zum Gehorsam, dabei aber freie Entwickelung aller Anlagen und Kräfte des jungen Menschen unter erziehlicher Autorität, damit er sich allmählich zur Selbstständigkeit, Selbsterziehung und sittlichen Selbstbestimmung erhebe.

Dem allen entspricht denn auch die ganze Didaktik und Lehr-

methode Diesterwegs: Beschränkung des Wissens auf das Maß dessen, was der Schüler in sein volles geistiges Eigentum verwandeln kann, Ausrottung alles leeren Wortwesens und mechanischen Gedächtniswerkes, Behandlung des gesammten Lehrstoffes in anschaulicher, entwickelnder, kraftbildender Weise, Gestaltung alles Unterrichtes zur Förderung der freien Selbstthätigkeit, der Wissbegierde, der Wahrheitsliebe, der Selbstzucht, zur Bildung für das Leben, zur Stärkung des Willens zum Guten, zur Weckung der Begeisterung für alles Hohe und Edle, mit einem Worte in durchaus pädagogischem, erziehlichem Geiste, nach den Grundsätzen seines großen Vorbildes Pestalozzi, den er als den „Mann des erziehenden oder bildenden, naturgemäß entfaltenden Unterrichtes" bezeichnet.

Behufs sicherer Durchführung dieses Planes fordert Diesterweg eine möglichst gründliche Lehrerbildung: nur geweckte, denkende, selbstständige, reife Menschen hält er für würdig des Lehrerberufes; ferner eine seiner Bildung und der Würde seines Amtes entsprechende Stellung und Besoldung des Lehrers; ingleichen fachmännische Aufsicht und Leitung der Schule; endlich Unabhängigkeit derselben von der Kirche, sowie von politischen und socialen Sonderbestrebungen, weil die allgemeine Volksbildung und allgemeine Volksschule ihrem Wesen nach mit trennenden Gegensätzen, also mit confessionellen Satzungen, mit bürgerlichen Parteiungen und Standesunterschieden nichts zu thun hat, ja unvereinbar ist.

Wie ist nun Diesterweg zu dieser seiner Pädagogik gekommen? — Allgemein bekannt ist, dass er sich in erster Linie an Pestalozzi anschloss, dass er zu diesem mit Bewunderung aufblickte, in dessen Leben und Wirken ein hohes Vorbild fand, aus dessen Schriften die nachhaltigsten Anregungen schöpfte, dass er es sich zur Lebensaufgabe machte, im Sinne und Geiste Pestalozzi's zu arbeiten, dass er dessen gründlichster und fruchtbarster Interpret war und noch in hohem Alter die Losung ausgab: „Pestalozzi für immer!" Schon in seinem ersten Lehramte, zu Frankfurt a. M., trat Diesterweg mit einer Anzahl unmittelbarer Schüler Pestalozzi's, unter denen besonders Gruner und de Laspée hervorragten, in enge Verbindung, ebenso mit dem geistesverwandten, ausgezeichneten Schulmann Wilberg, einem Schüler Rochows. Mit diesen Männern verkehrte er zur Zeit seines Wirkens in Frankfurt und Mörs, so oft er dazu Muße fand, um sich an ihrem Unterrichte und im Gespräch mit ihnen zu bilden. Zweierlei lernte er von ihnen: Methode — und Begeisterung für den pädagogischen Beruf. Zu welcher Meisterschaft in der ersteren er es

gebracht hat, das wissen Sie alle; bezüglich des zweiten großen Erfordernisses für den Lehrerberuf sagt er selbst noch in späten Tagen: „Von der Begeisterung, wie sie damals unter den jüngeren Lehrern lebte, hat das gegenwärtige Geschlecht keine Ahnung mehr.“ Sie wurde damals genährt von allen jenen vortrefflichen Männern, welche theils noch mitten im pädagogischen Berufe standen, theils durch ihre Schriften nachwirkten auf die vorwärts strebenden Jünger. Diese Männer empfahl denn auch Diesterweg bei jeder Gelegenheit seinen Seminaristen und jüngeren Lehrern als Meister und Muster. Neben Pestalozzi schätzte er besonders Rochow, Basedow, Salzmann und Campe, Niemeyer und Schwarz, Dinter und Denzel, Schleiermacher und Beneke und eine ganze Reihe tüchtiger Zeit- und Berufsgenossen, die ihm als Mitarbeiter an seinen periodischen Schriften und am „Wegweiser“ nahe standen. Gleich fern von blinder Hingebung an seine Lieblinge wie von gehässiger Herabsetzung Andersdenkender, ehrte er neidlos jedes Verdienst, erwies er Gerechtigkeit auch dem Schwächeren, auch dem Gegner. Immer aber blieb sein Sinn auf das Wahre, Schöne und Gute gerichtet, welches ihm von Jugend auf in glänzenden Gestalten nahe getreten war, und welches die eigentliche Grundlage der klassischen Pädagogik Deutschlands bildet.

Die Bildungsjahre und die erste Periode der Lehrthätigkeit Diesterwegs fallen in jenes glänzende Zeitalter, wo unsere großen Denker, Dichter und Patrioten die höchste Culturstufe darstellten, welche unsere Nation bisher erreicht hat, und derselben einen bleibenden Sitz in der Ruhmeshalle der Menschheit errangen; wo durch Kant und Fichte, durch Lessing, Herder, Goethe, Schiller und den großen Kreis derer, die ihren Spuren folgten, alle Ideen und Bahnen der deutschen Nationalerziehung erkannt und gewiesen wurden; wo neben allem, was die Geister adelt, auch die körperliche Tüchtigkeit als Bildungsziel zu ihrem Rechte kam, und insbesondere die Philanthropen Guts Muths und Vieth, dann Ludwig Jahn die deutsche Turnkunst schufen. Wol hat zu unserem Bildungswesen schon das Alterthum manch guten Baustein geliefert; wol lagen, vielfach unter mittelalterlichem Schutt verborgen, die ewigen Wahrheiten des Christenthums bereit; wol hatten der Slave Komensky, der Engländer Locke, der Franzose Rousseau der deutschen Pädagogik trefflich vorgearbeitet: aber ins Leben trat sie doch eigentlich erst durch die mächtigen Wellenschläge im Ocean des deutschen Geisteslebens.

Das also ist der Schauplatz, auf welchem Diesterwegs Pädagogik und Diesterwegs Lebenswerk emporwuchs, und das sind die geistigen

Väter, deren Werke Diesterweg in seinen besten Stunden auf sich wirken ließ, mit denen er auch, soweit dies möglich war, persönlich verkehrte. Sagt er doch selbst, dass jene Begeisterung für Menschenbildung, welche ihn umwehte, „eine Nachwirkung der Glut für Deutschlands Wiedergeburt und Erneuerung“ war. Diesterweg lebte im Ganzen, sein Element war die hohe See wahrer Geistesgrösse; aus ihr schöpfte er seine Ideale, seine Methode, seine Kraft, seinen Enthusiasmus. Möge denn dem heutigen Geschlechte wieder kund werden, in welchem Garten der Stammbaum der wahren deutschen Nationalerziehung zu finden ist, möge es begreifen, dass dieser Baum mit all seinen Wurzeln, Stämmen, Ästen und Blüten erwachsen ist aus den schöpferischen Geistern unserer großen Denker, Dichter und Patrioten und aus dem überzeugungsvollen, hingebenden Sinnen und Arbeiten ihrer treuen Nachfahren. „Wol dem, der seiner Väter gern gedenkt.“

Leider kann ich in dieser Stunde weder den Werdeprocess, noch die Grundzüge der Pädagogik Diesterwegs näher beleuchten; nothgedrungen muss ich skizzenhaft, aphoristisch, oberflächlich sein; selbst sehr wichtige Themata, wie die Lehrerbildung, die allgemeine Volksschule, deren fachmännische Leitung und Beaufsichtigung, kann ich blos streifen, nicht ausführen. Nur über eins derselben, über den Religionsunterricht, möchte ich mir ein paar Bemerkungen gestatten, weil Diesterweg selbst darin eine Haupt- und Lebensfrage des Bildungswesens erblickte, indem er meinte, von der Gestaltung des Religionsunterrichtes hänge zum guten Theile die Zukunft, Wirksamkeit, Stellung und Bedeutung der Schule ab; weil ferner diese Angelegenheit auf das tiefste in Diesterwegs Lebensschicksal eingegriffen und das Urtheil über den Mann wesentlich beeinflusst hat. Diesterweg war eine tief religiöse Natur; wer dies leugnet, der kennt ihn nicht. Von Jugend auf war er streng christlich erzogen, und bildete ernste Gottesfurcht, frommes und aufrichtiges Gottvertrauen einen Grundzug seines Wesens. Selbst die kirchliche Ausprägung fehlte seiner Religion nicht, wie seine Einschreibungen in die Familienbibel und sein fleißiger Besuch des öffentlichen Gottesdienstes bezeugen. Vom Religionsunterrichte sprach er stets mit großer Wärme und Wertschätzung, z. B.: „Die Bildungsmittel können im Laufe der Entwickelung in mancherlei Art sich ändern, constant wird die Religion bleiben, die im Menschen die Gottähnlichkeit entwickelt. Sie ist das Universal-Erziehungsmittel aller Zeiten und aller Völker, Centrum, Kern, Blüte und Frucht aller wahren Bildung.“ — Und dennoch

wurde er von jener Partei, welche sich die rechtgläubige nennt, als Feind der Religion und Kirche erklärt und in der heftigsten Weise befehdet, ja selbst sein amtlicher Schiffbruch hat hierin die Hauptursache. Wie ging dies zu, und was war der eigentliche Streitpunkt? Diesterweg wollte in der Volksschule nur das Christenthum Christi gelehrt wissen, wie es in der Bibel steht, nicht aber das Christenthum der Confessionen, wie es in den Katechismen steht; er wollte einen allgemein christlichen, aber keinen speciell confessionellen Religionsunterricht in der Volksschule, welch letzteren er den Kirchen überlassen wollte. Und meines Erachtens hatte er damit ganz recht, weil die Kinder in der Volksschule nicht reif sind, um die Unterscheidungslehren der Kirchen verstehen und beurtheilen zu können, und weil die Volksschule das allen Parteien Gemeinsame lehren soll, das, was sie verbindet und versöhnt, nicht das, was sie trennt und verfeindet. Nun sagt man aber, jener allgemeine Religionsunterricht sei abstract, also unpädagogisch; überdies sei es unmöglich, das Christenthum ohne confessionelle Fassung zu lehren. Eitel Irrthum oder Sophisterei. Concret, anschaulich und unmittelbar zum Herzen sprechend, also pädagogisch, ist eben die Lehre Jesu, von dem der Evangelist sagt: „Er predigte gewaltig und nicht wie die Schriftgelehrten“; abstract hingegen und die Fassungskraft des Kindes übersteigend sind, abgesehen von ihrem sonstigen Werte, die unter vielen Kämpfen, Zerwürfnissen und Zwangsmaßregeln zustande gekommenen Glaubenssatzungen. Und wenn Religion nicht gelehrt werden könnte, ohne ein besonderes Glaubenssystem, dann könnte auch nicht gelehrt werden, was gut und böse, recht und unrecht ist, ohne ein besonderes System der Ethik oder Jurisprudenz, könnte aus der Weltgeschichte nichts erzählt werden, ohne es nach einem politischen Parteiprogramm zu modeln, könnte keine populäre Naturkunde gelehrt werden, ohne ein naturphilosophisches System einzumischen, z. B. für oder gegen den Darwinismus Stellung zu nehmen. Es kommt überall nur darauf an, ob der Lehrer sich selbst beherrschen, sich unbefangen der Sache hingeben, sich auf den Standpunkt des Kindes versetzen kann, ob er also ein pädagogisch gebildeter und gearteter Mann ist. Wenn aber trotz alledem die Orthodoxen einen Religionsunterricht ohne confessionelle Deutung und Färbung für unmöglich halten, so mögen mir die weisen Herren doch sagen: welcher Confession oder Separat-Kirche gehörte denn Christus an? War er römischer oder griechischer Katholik, Lutheraner oder Calvinist, Herrnhuter oder Methodist oder was sonst für ein Confessioneller?

Mir ist von alledem nichts bekannt, und doch ertheilte er einen ausgezeichneten Religionsunterricht, und das war ein allgemein christlicher, wie wir Ketzer ihn wollen. Jesus sprach zu seinen Jüngern, die doch Männer waren: „Ich habe euch noch viel zu sagen, aber ihr könnt es jetzt nicht tragen.“ Unsere Orthodoxen hingegen wollen schon dem zarten Kindesalter Satzungen aufbürden, um die sich die scharfsinnigsten Köpfe Jahrhunderte lang gestritten haben und noch heute streiten. Wenn doch die Herren Theologen nicht weiser sein wollten als ihr Meister! Wenn sie doch nicht so hochmüthig sein wollten, den Herrn der Welt in ihre Menschensatzungen und Schulformeln zu bannen! Die Differenz zwischen ihnen und uns ist einfach folgende: Sie wollen Bekenntnis, wir wollen Religion; sie stellen sich, d. h. die Theologen und die Kirchen über Christum, wir stellen Christum über alle Theologen und Kirchen.

Weil wir diesen Zwiespalt nun leider nicht beseitigen können, und weil alle Verkleisterung desselben nicht zum dauernden Frieden führt, so bleibt uns nichts anderes übrig, als die unbedingte und gänzliche Trennung der Schule von den Separatkirchen zu fordern. Die Religion wird damit der Schule nicht verloren gehen. Denn ich möchte doch sehen, wer es dem Lehrer verwehren will, seinen Kindern biblische Geschichten zu erzählen oder mit ihnen Abschnitte aus der Bibel zu lesen! Etwa ein evangelischer Pfarrer oder ein evangelisches Consistorium? Ist es doch einer der obersten Grundsätze des Protestantismus, dass jeder Christ die Bibel zu lesen das Recht und die Pflicht hat und zwar nicht etwa am Gängelbande priesterlicher Bevormundung und Satzung, sondern in freier Bethätigung seines eigenen Gewissens. Und schließlich ist doch die Kirche nicht die alleinige Inhaberin alles Glaubens: wir haben ja auch eine deutsche Nationalliteratur, die überall von religiösem Geiste durchdrungen ist: man denke an Luther, an Klopstock, Lessing, Herder, Goethe, Schiller, Arndt, Uhland u. s. w. Man kann immerhin schon zufrieden sein, wenn alle Kinder und alle Theologen so viel Religion haben, wie unsere echt volksthümlichen Dichter und Schriftsteller.

Traurig genug, dass solche Betrachtungen in unseren Tagen nöthig sind; dass heute noch gekämpft werden muss um die besten Grundlagen der deutschen Nationalerziehung, um die wichtigsten Rechtstitel der deutschen Nationalehre, um Glaubens- und Gewissensfreiheit, um Freiheit des Gedankens und Wortes, um die freie Wissenschaft und Lehre! — Das 16. Jahrhundert jubelte einem Luther entgegen, das 19. scheint mit dem Triumphe der Geistesknechtschaft

enden zu sollen. In meinen Jugendjahren las ich auf einem Denkstein in der Leipziger Ebene die Inschrift:

„Gustav Adolf, Christ und Held,
Rettete bei Breitenfeld
Glaubensfreiheit für die Welt."

Heute will es scheinen, als ob diese „Glaubensfreiheit für die Welt" in manchen Ländern recht wenig zu bedeuten habe; man spricht auch nicht mehr gern davon. Mächtiger als je ist ihr Unterdrücker, der Papst, dessen Besiegung doch ein Hauptzweck der Reformation war. In einer Encyklika nach der anderen verkündigt er kühn sein angebliches Recht auf die Weltherrschaft, seine Oberhoheit über alle Völker und Herrscher, seine absolute Autorität in allen Cultur- und Bildungsfragen, über alle Wissenschaften und Schulen, proclamirt er einen Mönch des 13. Jahrhunderts als den Gesetzgeber aller Forschung und Lehre: und fast niemand wagt es, gegen diese Machtsprüche zu protestiren. Man lauscht mit Ehrfurcht den römischen Offenbarungen, oder man duckt sich wie der Vogel Strauß und schweigt wie die Auster in ihrer Schale. Ja mehr noch: man hält sich in steter Fühlung mit dem römischen Pontifex maximus, man steht mit ihm in fortwährenden Verhandlungen, will ohne ihn nichts Großes unternehmen, kommt seinen ungeheuren Ansprüchen rücksichtsvoll entgegen und sucht auf alle mögliche Weise seine Gunst zu gewinnen; man ruft ihn an als Schiedsrichter über weltliche Mächte, man bittet ihn um Hilfe in den Nöthen des Parlamentarismus, man streckt vor ihm ruhmlos die Waffen des Culturkampfes, man sucht seinen Beistand zur Lösung der socialen Fragen. Solches war denn doch seit der Reformation bis auf unsere Tage unerhört, ja es geht hinaus über den Maßstab des Mittelalters. Was Wunder, dass sich diesem verhängnisvollen Zug der Zeit alles beugt, was am Webstuhl der Gedankenfabrik sitzt, und dass dabei Erzeugnisse zustande kommen, welche man vom Lande der Dichter und Denker nicht erwartet hatte. Doch sprechen wir nicht davon, das ist ja eine beliebte Maxime unserer Zeit. Die sogenannte öffentliche Meinung schweigt eben auch gar vieles todt. Man will nicht anstoßen und betrachtet daher die großen Lebensfragen der Cultur als ein Noli-me-tangere. Und diese Erbärmlichkeit wirkt ansteckend wie eine Epidemie selbst da, wo man auf eine gesunde Widerstandskraft gerechnet hatte. Selbst im britischen Musterstaate des Liberalismus lehnen bereits freisinnige Blätter ersten Ranges wissenschaftliche Arbeiten von hervorragenden Gelehrten ab, um nicht das Missfallen

eines sehr bekannten Cardinals zu erwecken. Ähnliche Ablehnungen seitens deutscher Blätter von freisinniger Farbe sind schon längst usuell. Nur die Organe der schwärzesten Reaction finden es für überflüssig, sich irgend einen Zwang anzuthun. Es ist ein gar wunderlich Ding, unsere Pressfreiheit. Man kann ihr nach Belieben die Zügel schießen lassen oder das Lebenslicht ausblasen. Und hierzu bedarf es nicht einmal immer offener Gewalt, es gibt auch Mittel, sie heimlich zu erdrosseln. Und mit der Lesefreiheit ist es ähnlich bestellt. Wer insbesondere so viel Aufpasser hat, wie der Lehrer, der fürchtet sich, ein missliebiges Blatt oder Buch in die Hände zu nehmen, und er hat Grund genug, der allfälligen Bestellung die Bitte anzufügen, man möge es ihm ja nicht offen, sondern in verschlossenem Couvert senden.

Man kann über solche Zustände verschieden denken, je nach dem persönlichen Standpunkte. Man kann sie für heilsame Schranken des kurzsichtigen Unterthanenverstandes und für Bürgschaften der Staatswolfahrt erklären. Ich meinerseits halte sie für höchst verderblich und gefährlich. Dem deutschen Volke das welsche Joch auferlegen, ihm die Selbstbestimmung, die Freiheit des Gedankens und der Rede, der Wissenschaft und Lehre, des Glaubens und Gewissens verkümmern, das heißt nach meinem Dafürhalten: dem deutschen Volke die Seele ausreißen und ihm seine Kraft rauben. Als vor 77 Jahren der „Aufruf an mein Volk“ erschien, da hat die deutsche Nation gezeigt, was sie in der Sonne der Freiheit zu leisten vermag. Damals stand sie auf jener Höhe, auf welcher das Volk der Hellenen stand, als es das Joch der Perser zerschmetterte. Möge nie der Tag erscheinen, wo ein ähnlicher Aufruf ein in Knechtschaft versunkenes Geschlecht vorfindet! — „Wol dem, der seiner Väter gern gedenkt.“

Vorläufig kann man leider nicht ohne Besorgnis auf die Gegenwart und in die nächste Zukunft blicken. Es will scheinen, als ob eine weitgehende Entwertung, ja ein förmlicher Preissturz der höchsten Güter des Menschengeschlechtes eingetreten sei und damit der Grund zu wanken beginne, auf welchem allein Völker und Reiche dauernd bestehen können. Schon treten Kennzeichen eines Geistes hervor, der verderblich wirken müsste, wenn er sich weiter entwickeln und verbreiten sollte. Dieser Geist nennt sich „Realismus“ oder „Naturalismus“ und besteht in dem entschiedenen Übergewicht der niederen, sinnlichen, thierischen Elemente im Menschen über die höheren, geistigen, göttlichen; er ist der directe und bewusste Gegensatz zum Idealismus, welcher in der Pflege und Vorherrschaft der

edleren Anlagen des Menschen: in der Vernünftigkeit, Wahrheit, Schönheit und sittlichen Freiheit sein Ziel erblickt. Der Realismus, zunächst in der Politik entwickelt und von da aus in alle anderen Lebensgebiete eingedrungen, respectirt nur das, was die Macht hat, sich thatsächliche Geltung zu verschaffen, gleichviel was es sei und mit welchen Mitteln es seine Erfolge erziele; etwas Bleibendes und Ewiges, etwas absolut Giltiges und Wertvolles gibt es in seinen Augen nicht, das ist ihm Chimäre, an sich ein lächerlicher Wahn, der nur insofern Beachtung verdient, als er, in kleineren oder größeren Kreisen, auf längere oder kürzere Dauer, als Machtfactor wirkt. Die natürlichen Instincte sind die Basis dieses Realismus, die Befriedigung der Selbstsucht durch Genuss und Herrschaft ist sein Ziel. Wahr, das heißt reale Mächte, sind ihm auch Irrthum und Aberglaube, Verstellung und Heuchelei, Lüge und Verleumdung, wenn sie Erfolg haben; schön sind ihm auch das Alltägliche und Gemeine, das Hässliche und Ekelhafte, die nackte Schamlosigkeit und die rohe Brutalität, wenn sie durch die Kunst (Poesie, Malerei) naturgetreu copirt werden, worin eben die realistische oder naturalistische Kunst besteht; gut sind ihm auch die bösen Züge des Menschen, Hinterlist und Gewaltthätigkeit, Hass und Fanatismus, Corruption, Betrug und Fälschung, Verhöhnung der gebeugten Unschuld, Beschönigung der siegreichen Niedertracht, Undank gegen den Wolthäter, Verrath des Freundes, kurz alle Sünden und Laster, wenn sie seinen Zwecken dienen, allerdings auch alle Tugenden, jedoch ebenfalls nur dann, wenn sie Vortheil bringen. Recht hat in jedem Falle und unbedingt der Starke, er aber auch ganz allein, unrecht in jedem Falle der Schwache. Man proclamirt diesen Realismus oder Naturalismus jetzt als moderne Weltanschauung und Lebensphilosophie, der in unseren Tagen die Alleinherrschaft gebüre. In der Literatur wird er nicht nur factisch und praktisch von zahlreichen Adepten gepflegt, sondern auch bereits theoretisch und programmmäßig entwickelt. Man sagt da wörtlich und allen Ernstes: „Die Anschauungen einer versunkenen Welt“ (das sind die unserer Classiker) „müssen den Forderungen der gegenwärtigen Stunde“, „den bewegenden Mächten der Zeit“ weichen; „kein heilig gesprochenes Muster der Vergangenheit“ kann uns als Vorbild dienen, man darf sich „an keine Formel, an keine Autorität“ binden, man muss lediglich „dem stürmend Neuen in all seiner gährenden Regellosigkeit“, „dem ewig Werdenden, der unendlichen Entfaltung zu unbekannten Zielen“ folgen. Das wäre also die bewusste geistige Selbstentmannung und Verlotterung, die Wegwerfung der

Menschenwürde, die Zertrümmerung des Compasses und Steuerruders, ein fatalistisches Sichpreisgeben an das Spiel der Wellen. Die spontane, inneren Gesetzen folgende Freiheit des Wollens und Schaffens hört auf, und der vernunftbegabte Menschengeist wird unter den Lockungen und Geißelhieben äußerer Impulse ein wildes Ross ohne Zügel, das öffentliche Leben ein entgleister Schnellzug. Nun erschallt von vielen Seiten her die Klage, dass uns ein zuchtloses Geschlecht heranwachse. Ja, wollte man nur auch ernstlich nach den wahren Ursachen forschen! Diesterweg, der Mann strenger Zucht, hat eindringlich genug davor gewarnt. Vergebens. Nun erhebt sich ein keckes Epigonenthum in seiner Tollheit und Nichtigkeit. Ihm gilt auf allen Gebieten die Warnung:

„Vergebens werden ungebundne Geister
Nach der Vollendung reiner Höhe streben,
Und das Gesetz nur kann uns Freiheit geben.“

Leider ist diese Erinnerung auch schon in der pädagogischen Literatur vonnöthen. Auch da hat der ungestüme, zerstörende, nur äußeren Antrieben und wechselnden Tagesströmungen folgende Zug der Zeit schon sehr merkliche Spuren gezogen, und so weit diese reichen, ist die Pietät vor den bahnbrechenden Meistern, der Anschluss an wegweisende Vorbilder, das Verständnis für die maßgebenden Principien geschwunden. Ich verkenne durchaus nicht, dass unsere Fachwissenschaft noch eine Anzahl tüchtiger Männer aufzuweisen hat, welche mit gründlichem Verständnis für deren unerschütterliche Fundamente und für die ausgezeichneten Leistungen der Vorfahren das Errungene zu bewahren, anzuwenden, zu ergänzen und auszubauen verstehen, und mit großer Befriedigung lese ich ihre Arbeiten. Aber daneben macht sich eine Verworrenheit, Zerfahrenheit und Oberflächlichkeit bemerkbar, welche bei aller Impotenz zu hochmüthig ist, ihr kostbares Gedankenmaterial dem gemeinsamen Bau zur Verfügung zu stellen, sondern sich zu grundstürzenden Hammerschlägen und originalen Neugestaltungen berufen wähnt. — Würde doch die deutsche Schule, wie sie Diesterweg geplant hat, erst wirklich hergestellt, statt dass man sie schon wieder zerstören will! —

Bekanntlich gab es schon im alten Testamente nicht nur große Propheten, sondern auch kleine und selbst falsche Propheten. In der Pädagogik unserer Zeit dominiren die kleinen und falschen Propheten, und alle finden ihr Auditorium, das freilich meist nur ein paar Schlagworte behält, sonst aber zum linken Ohre ausgehen lässt, was durchs rechte eingeht. Es will scheinen, als ob die Geister zu Sieben würden,

die alles durchfallen lassen, und als ob sie schon von jenem Marasmus befallen wären, welchen der Apostel Paulus in der gesunkenen Hauptstadt Griechenlands vorfand und die Bibel mit den Worten bezeichnet: „Die Athener aber alle waren gerichtet auf nichts Anderes, denn etwas Neues zu sagen oder zu hören.“ So ergeht es immer, wenn die Menschen den Kern fester Leitgedanken verlieren.

Sich in die großen Propheten zu versenken, das kostet den kurzathmigen Streblingen unserer Tage zu viel Kraft und Zeit, auch sind diese großen Propheten in den Kreisen der kleinen Größen missliebig. Beides ist nicht verlockend, denn man will mit wenig Mühe schnellen Erfolg erzielen. Jeder will seine paar Deka Gehirn möglichst rasch verwerten, und so kann er sich nicht darum kümmern, was schon vor ihm geschaffen ist und neben ihm geschaffen wird, und wie seine Liebhaberei zum Ganzen passe. Wie Sternschnuppenschwärme schweifen die Originalgenies und Projectmacher am pädagogischen Himmel umher. Ein wahrer „Sturm und Drang“ hat die Schulwelt ergriffen. Aus allen Ecken und Enden erschallen die Schlagworte: „Reform, Reform, Zeitgemäße Gestaltung, Neue Bahnen!“ und wie sie sonst noch heißen. Es ist ein förmliches Geschäft und ein förmlicher Sport, „Reformliteratur“ en gros zu produciren. Wer einen ganzen oder halben Gedanken gefasst zu haben glaubt, der meint schon, alles Bestehende aus den Angeln heben zu können und ein Universalmittel zur Heilung aller Schäden zu besitzen. Für alles muss ein besonderer Verein oder wenigstens eine Kameraderie und womöglich ein eigenes Pressorgan gegründet werden. Welch buntes Durcheinander, welche babylonische Verwirrung, welche Zersplitterung und Zersetzung! Man halte nur eine Überschau über die pädagogische Tagesliteratur und Journalistik. Jedes Ländchen, jede Gattung, Art und Nebenart von Schulen, jedes einzelne Lehrfach, jede Specialität, die Lehrmittelkunde, die Schulhygiene, das Jugendspiel, die Handarbeit, die Haus- und Volkswirtschaft, der Knabenhort, die Feriencolonie, der Idiotenunterricht, und was sonst noch alles muss ein autonomes Gebiet werden; auch die Lehrerinnen müssen ihre eigenen Vereine und Zeitschriften haben. Und jede Partei proclamirt ihr Programm und ihr Interesse als das Wichtigste von allem, als das Eine, was noththut. Wer soll da noch den ruhenden Pol in der Erscheinungen Flucht erkennen? Und da habe ich die mannigfaltigen Bewegungen auf dem Gebiete des höheren Schulwesens noch gar nicht erwähnt. Ich lese mehr als 40 pädagogische Blätter und erhalte jede Woche mehrere Ballen neuer pädagogischer Schriften; aber das

genügt kaum, um mich sattsam zu orientiren. Dauert diese Sündflut so fort, dann muss schließlich alles aus Rand und Band gehen. Ich gebe ja zu, dass die meisten der erwähnten Angelegenheiten ihre Berechtigung haben. Aber man muss sie nicht zu weltbewegenden Fragen aufbauschen, nicht vom Ganzen losreißen, nicht als Specialsport betreiben; man kann den meisten derselben auch in allgemeinen Vereinen und in allgemeinen Zeitschriften gerecht werden; man muss auch nicht glauben, die Altmeister der Pädagogik hätten davon gar nichts gewusst, und die Schulgeschichte fange erst mit den Epigonen an. — Wieder andere bleiben, von diesem rastlosen Treiben angewidert, stricte in den ausgefahrenen Gleisen und bei ihrem Pensum, wie es die Bureaupädagogik zugeschnitten hat. Aber schriftstellern wollen sie doch auch, und nun finden sie, dass es ihre Christenpflicht sei, für die lieben hilfsbedürftigen Collegen oder Untergebenen Anweisungen über Anweisungen, Lehrproben über Lehrproben zu schreiben, so dass man fragen möchte: Was lernen denn eigentlich die Lehramtscandidaten in ihren Seminarien, wenn man ihnen selbst das Metier erst nachträglich eindrillen muss? Oder ist etwa der Lehrer eine Spieluhr, die immer wieder aufgezogen werden muss, so oft die Walze abgelaufen ist? Die kleinliche Methodenjägerei ist überhaupt immer ein Zeichen von geistiger Dürftigkeit, und der Dichter hat recht, wenn er sagt:

„Es trägt Verstand und rechter Sinn
Mit wenig Kunst sich selber vor,“

wenn man ihn nur erst hat.

Wenn man diesen pädagogischen Hexensabbath — er datirt von der Zeit an, wo die Diesterwegsche Pädagogik durch die Regulative und ihren Anhang in den Bann gethan wurde — Jahrzehnte lang beobachtet hat, ihn, der so viel Zeit und Kraft nutzlos verdorben, so viele schwache Köpfe verwirrt, so viel Zwiespalt und Hader hervorgerufen und nach und nach die großen Meister der deutschen Pädagogik in den Hintergrund gedrängt hat: dann muss man sich wol fragen, ob es noch der Mühe lohne, und ob es noch ehrenvoll sei, sich an der pädagogischen Literatur zu betheiligen; dann darf man sich nicht wundern, wenn bei wissenschaftlich gebildeten, aber mit den Classikern der Pädagogik nicht bekannten Männern alle Schulmeisterweisheit zum Gespötte wird, wenn das alberne Geschwätz, die Pädagogik sei eigentlich gar keine Wissenschaft, gläubige Nachbeter findet (vor vierzig Jahren und früher war die Pädagogik eine Wissenschaft, mit der sich Geister ersten Ranges befassten); darf man sich nicht

wundern, wenn gar mancher Laie das Reformiren besser zu verstehen glaubt und in der That neben gewissen Merkmalen des Dilettanten mehr gesunden Menschenverstand zeigt, als Schulmänner von Beruf; darf man sich auch nicht wundern, wenn gelegentlich ein blasirter Junker über die „eleusinischen Geheimnisse“ des Lehrerberufes witzelt. — Es dürfte also von Nutzen sein, wenn die Diesterwegfeier den Erfolg hätte, dass die deutsche Lehrerschaft fortan sich etwas spröder zeigte gegen Stümper und Kleinmeister, Pfuscher und Projectschmiede, Viertels- und Achtelspädagogen, Steckenpferdreiter und Karrenschieber. Wer auf- und vorwärtskommen will, der muss sich Meister wählen, die höher stehen als er selbst; wer immer zu kleinen Geistern in die Schule geht, wird selbst ein kleiner Geist. Lesen Sie also wieder und immer wieder die classischen Werke der deutschen Denker, Dichter und Pädagogen. In ihnen finden Sie für das ganze nationale Bildungswerk den allumfassenden Plan, den leitenden Geist und Zweck, für jede heilsame Reform den rechten Sinn, den rechten Platz, den rechten Weg. „Wol dem, der seiner Väter gern gedenkt!“

Die Rückkehr auf die geistige Höhe des Lehrerberufs wird auch der socialen Stellung des Lehrerstandes zustatten kommen. Auch in dieser Hinsicht ist die Gegenwart noch weit entfernt von dem, was Diesterweg anstrebte, am weitesten in seinem eigenen Vaterlande. Das Ausland hat während der letzten Jahrzehnte bedeutende Fortschritte gemacht, so Mexiko und Chile, Uruguay und die Argentinische Republik, Japan und Australien, in Europa namentlich Frankreich, England und Italien; doch dies nur nebenbei. Gestatten Sie mir jedoch einige Bemerkungen über das nachbarliche und verbündete Österreich. Vor allem ist da hervorzuheben, dass dieser Staat seit mehr als zwanzig Jahren ein Schulgesetz besitzt, und zwar ein solches, welches im wesentlichen den Anschauungen Diesterwegs entspricht. Diesem Gesetze verdankt es die österreichische Lehrerschaft, dass sie nicht mehr nöthig hat, über die „Befreiung vom niederen Küsterdienste“ zu verhandeln, das ist dort ein längst verschollenes Thema. Ebenso gibt es seit jenem Gesetze keine geistliche Localschulinspection mehr, ist die Bezirksschulinspection im Princip und meist auch schon in der Wirklichkeit eine fachmännische, in vielen Fällen Berufsgenossen im engeren Sinne übertragen; speciell in der Hauptstadt Wien gehören von den sechs Schulinspectoren fünf dem Stande der Volks- und Bürgerschullehrer, einer dem der Gymnasiallehrer an. In allen Bezirksschulräthen ist die Lehrerschaft gesetzlich durch frei gewählte Glieder ihres

Standes vertreten. Der Usus, zu Seminardirectoren und -Schulräthen Theologen zu ernennen, ist in Österreich unbekannt und unmöglich. Ferner sind alle öffentlichen Schulen in socialer und confessioneller Hinsicht ungeschieden, die schulpflichtigen Kinder aller Stände und Bekenntnisse vereinigend, also „allgemein“ und „simultan“. „Vorschulen“ gibt es nicht. Die Frage des Schulgeldes ist längst erledigt; in den wenigen Ländern, wo es noch nicht entbehrt werden konnte, wird es nur noch als Nothstand betrachtet. Die öffentliche Achtung des Lehrerstandes ist bei allen gebildeten Classen bedeutend gestiegen, nur von den reactionären Parteien wird sie geflissentlich verleugnet und herabgesetzt. Die Candidaten des Lehramts haben nach Absolvirung des Seminars das Recht auf den einjährig-freiwilligen Militärdienst, was um so bemerkenswerter ist, als in Österreich dieses Recht nur solchen jungen Männern zusteht, welche das Gymnasium oder eine Schule gleichen Ranges ganz absolvirt oder eine äquivalente Prüfung bestanden haben. Brutale Behandlung der Lehrer im Militärdienst kommt nicht vor. Überhaupt ist in Österreich das Militär der Neuschule freundlich gesinnt, weil es sehr wol weiß, dass es mit den Recruten jetzt leichtere Arbeit hat, als in den Zeiten der alten Schule. Wol bleibt auch in Österreich noch manches zu wünschen übrig; aber die erwähnten Momente sind doch feststehende Thatsachen. — Allerdings möchte nun eine bekannte Partei in Österreich die alten Schulzustände wieder zurückführen, wobei sie, und leider nicht ohne Grund, sich stets auf das Muster Preußens beruft. Aber bisher hat sie noch nicht viel ausrichten können, weil ihr ein von den Lehrern tapfer vertheidigter Wall von Gesetzesparagraphen im Wege steht. Wol sind auch in Österreich der Cultusminister und der Unterrichtsminister in einer Person vereinigt, bei welchem Verhältnis bekanntlich der Herr Unterrichtsminister in der Regel eine seiner ersten Pflichten darin erkennt, den Herrn Cultusminister zufriedenzustellen und bei guter Laune zu erhalten, was nicht immer möglich ist ohne Schädigung der Schule. Wo aber ein Schulgesetz besteht, da hat denn doch auch die größte Gefälligkeit unübersteigliche Schranken.

Wie es in allen diesen Beziehungen in Preußen und anderen deutschen Ländern steht, wissen Sie selbst. Wie nachtheilig ferner ein übermäßig entwickelter Bureaukratismus wirkt, welcher mit unnöthiger Vielschreiberei viel kostbare Zeit in Anspruch nimmt und die eigentliche Schularbeit schädigt, indem er die besten Lehrer um ihre Berufsfreudigkeit bringt, die minder guten Elemente aber der Verantwortlichkeit vor dem eigenen Gewissen überhebt und an eine

blos werkgerechte Berufsführung gewöhnt, das dürfte Ihnen ebenfalls nicht unbekannt sein. Noch weniger brauchen Sie über Ihre Gehaltsverhältnisse eine Belehrung von mir; zudem heißt es ja jetzt wieder einmal, dass dieselben besser werden sollen, und ich kann nur von ganzem Herzen wünschen, dass diese Aussicht wie verschiedene andere Hoffnungen sich bewähren mögen. Über den bisherigen Stand der Sache meine Meinung abzugeben, wäre mir in parlamentarischen Ausdrücken unmöglich. Gestatten Sie mir daher einen Satz anzuführen, den ich unlängst in einem Schriftchen von einem wackeren preußischen Pfarrer fand. Derselbe sagt wörtlich: „Die Besoldung der Volksschullehrer ist eine Schmach und Schande für unser ganzes Staatswesen, und man begreift nicht, wie diejenigen, die es zu verantworten haben, ein gutes und ruhiges Gewissen dabei haben können."*) Hiernach muss man baldige Abhilfe zuversichtlich erwarten. — Besonders auffallend ist auch der niedere Stand oder die niedere Taxation der Lehrerbildung, indem dieselbe kein Anrecht gibt auf den Freiwilligenschein, welchen doch in Deutschland ein fünfzehnjähriger Knabe erwerben kann. Zur Hebung der Achtung des Lehrerstandes trägt dieser Umstand gewiss nicht bei. Dass dieselbe gering ist, zeigen die schon erwähnten Besoldungsverhältnisse, ferner der Mangel jener Institutionen, deren sich der österreichische Lehrer erfreut, nicht minder die misstrauische, bevormundende und geringschätzige Behandlung, ja öffentliche Schmähung, welche in einem großen Theile Deutschlands der Lehrerstand über sich ergehen lassen muss. Man könnte da fast zu der Meinung kommen, die deutsche Nation müsse vor sich selbst wenig Achtung haben, wenn sie die Lehrer ihrer Jugend so übel behandelt.

Und wenn nun Diesterweg heute von den Todten auferstände, würde es ihm besser ergehen, als es ihm zu Lebzeiten ergangen ist? Ich möchte diese Frage nicht bejahen, glaube vielmehr, sein Martyrium würde gegenwärtig ein noch schwereres sein. Wol spricht er von demselben unter dem Motto: „Unsagbaren Schmerzes Erneuerung", und mit Recht; denn Jahre lang mit den ungerechtesten und heftigsten Schmähungen verfolgt zu werden, dabei auch unter den eigenen Schülern die bekannte und stehende Figur des Judas Ischarioth zu finden, endlich vor der Zeit aus einem mit ganzer Seele umfassten Amte geworfen zu werden: das ist wahrhaftig kein Vergnügen. Allein im übrigen wurde er mit ziemlicher Schonung behandelt. Man ließ

*) Siehe Kohlrausch, Der evangelische Geistliche und der evangelische Volksschullehrer. Magdeburg bei Rathke.

ihm die ganze Besoldung, hetzte keine organisirten Meuten auf ihn, die ihm die Ehre abschnitten, ihn auf Schritt und Tritt umlauerten und mit dem Tode bedrohten, jagte ihm auch keine Angst ein um das Schicksal seiner Kinder: vor solchen und ähnlichen Liebenswürdigkeiten, welche seine schlaflosen Nächte um das Zehnfache hätten vermehren können, blieb Diesterweg glücklicher Weise verschont. Ob er nun in unseren Zeiten sein Leben noch einmal zu leben wünschen würde, darüber will ich keine Vermuthung aussprechen, zumal ich überzeugt bin, dass ein Schulmann seiner Art gegenwärtig überhaupt gar nicht mehr aufkommen und bestehen könnte. Diesterweg war siebenundzwanzig Jahre lang Seminardirector, heute könnte er es nicht vier Wochen, nicht einen Tag sein, und im ganzen Deutschen Reiche wäre keine Stelle für ihn. Ihre Augen, geehrte Damen und Herren, werden keinen Adolf Diesterweg mehr sehen. Noch ein Factum. Im Jahre 1851, vier Jahre nach seinem amtlichen Schiffbruch, subscribirten auf sein „Pädagogisches Jahrbuch“ 1531 preußische und 1925 sonstige deutsche Lehrer, im ganzen 3456 (abgesehen von den freien Käufern); heute würde er trotz der weit größeren Lehrerzahl schwerlich die Hälfte dieses Erfolges erzielen. Schon im Jahre 1857 erklärte ein deutscher Schulinspector seinen Untergebenen: „Diesterwegs Standpunkt ist seit zehn Jahren überwunden.“ Und ein paar Jahre später nannte ihn der Unterrichtsminister v. Bethmann-Hollweg einen „unverbesserlichen Reactionär.“ Diesterweg musste diesem Urtheil beipflichten und nannte sich selbst einen „Zurückgebliebenen“, weil er auf dem Standpunkt verharrte, welchen die Herren Eichhorn, Stiehl, v. Raumer u. s. w. überwunden hatten. Gestatten Sie mir, der ich auch ein solcher Zurückgebliebener bin, Ihnen, geehrte Damen und Herren, im Namen meines verstorbenen Leidensgenossen den herzlichsten Dank auszusprechen, dass Sie ihm ein achtungsvolles Andenken bewahrt haben und heute in feierlicher Versammlung sein großes Verdienst ehren. Wol erfüllt es uns mit bitterem Schmerze, wenn wir sehen, wie relativ wenig bisher das Wirken dieses edlen und starken Mannes gefruchtet hat, und wie fern uns noch die Ideale sind, denen er mit ganzer Seele ergeben war. Bildung und Frieden, Recht und Freiheit, Gesittung und Wolfahrt wollte Diesterweg seinem Volke erringen helfen. Wer aber, erfüllt von diesen Hochgedanken, die gegenwärtigen Zustände betrachtet, der möchte in die Klage einstimmen:

„Ach, der Himmel über mir
Will die Erde nie berühren,
Und das Dort ist niemals hier.“

Heil uns, dass eine höhere Hand uns aufrichtet, wenn der Menschheit Jammer unseren Muth, unsere Hoffnung niederdrückt; dass uns nach jedem Winter in jedem neuen Frühling, die ganze Natur ein ewiges Sein und Leben symbolisirt. Wol fühlen wir oft nur allzuschwer, wie schwach unsere Kraft, wie unzulänglich auch das edelste Streben, wie klein und ohnmächtig alles Menschliche ist:

„Doch ist es jedem eingeboren,
Dass sein Gefühl hinauf und vorwärts dringt,
Wenn über uns, im blauen Raum verloren,
Ihr schmetternd Lied die Lerche singt;
Wenn über schroffen Fichtenhöhen
Der Adler ausgebreitet schwebt,
Und über Flächen über Seen
Der Kranich nach der Heimat strebt.“

„Wol dem, der seiner Väter gern gedenkt.“ Über die schmerzerfüllte Erde hinaus weisen sie uns in die ewige Heimat des Menschengeistes, damit wir auf dieser dornenvollen Pilgerfahrt unserer höheren Bestimmung eingedenk bleiben, um standhaft und treu auszuharren im Dienste unserer Pflicht.

Eines Mannes gedenken wir heute, der mit Luther sprechen konnte: „Ich suche nicht das Meine, sondern allein des ganzen deutschen Landes Glück und Heil.“ Möge sein Wirken fortan den werdenden Geschlechtern tausendfältige Frucht bringen zu Glück und Heil, zu Ruhm und Ehre unserer ganzen Nation! Das wünsche ich Ihnen, geehrte Versammlung, zu dieser Stunde, und das wünsche ich dir zum hundertsten Geburtstage eines deiner besten Söhne, dir, o Mutter Germania!

Zur Discussion über den Moralunterricht.

Von Schulinspector Wyss-Burgdorf.

Meiner Abhandlung über den „Moralunterricht in der Volksschule Frankreichs" ist im 12. Heft des „Pædagogium" von 1889 die Ehre einer Entgegnung geworden. Der geehrte Herausgeber dieser Zeitschrift begleitete diese letztere mit der Bemerkung, der Moralunterricht sei noch „eine offene Frage" und bedürfe „allseitiger Beleuchtung"; sodann verweist er auf seinen Standpunkt, wie er ihn in der „Schule der Pädagogik" darlegt. Durch diese Bemerkung veranlasst er mich, hiermit die Discussion über die „offene Frage" fortzusetzen.

Meinem Gegner im 3. Heft von 1889 habe ich einleitend nur wenig zu erwidern. Seine Entgegnung beruht auf einem Missverständnis. Er hat eben meinen früheren Artikel im 12. Heft des IX. Jahrganges nicht gelesen. In diesem habe ich einen „anschaulich" gehaltenen Moralunterricht für die Stufe der Oberschule verlangt, einen Unterricht, der dem Kinde die Tugenden und Pflichten „durch Beispiele und Vorbilder" veranschaulicht, und der durch diese Beispiele im Kinde sittliche Gefühle erweckt und das sittliche Bewusstsein, das Gewissen bildet. Es handelt sich also nicht darum, dem Schüler blos ein „System aller Tugenden und Laster anzueignen," wie der Gegner meint! Damit wäre allerdings nicht viel gewonnen. Und es wäre gewiss nicht pädagogisch, mit „Umgehung des Gemüthes auf den Willen wirken zu wollen." — Mein Gegner kämpft also einfach gegen eine Windmühle; ich kann mich darum nicht länger mit ihm befassen.

Was ich heute zu thun wünsche, das ist, andere Schriftsteller in die „Discussion" einzuführen, nämlich vorab den Herausgeber des „Pædagogium" selber, dann Jahn, Salter und Kant etc.

Nachdem Herr Dr. Dittes*) mit Recht hervorgehoben hat, dass die Triebkraft alles Wollens und Handelns nicht in seinen Begriffen und Grundsätzen liege, sondern in den aus Empfindungen entspringen-

*) Siehe: „Schule der Pädagogik", S. 428 u. s. f.

den Zu- und Abneigungen, und dass die moralischen Verhältnisse erst erlebt werden müssen, ehe sie begriffen werden können, hebt er dann die Bedeutung der sittlichen Belehrung in folgenden Worten gehörig hervor:

„Sind aber die ursprünglichen Grundlagen des Willens real entstanden, dann ist allerdings die Belehrung von großem Wert. Sie erzeugt erstens Klarheit über die sittlichen und unsittlichen Elemente des Willens, beseitigt die chaotische Verschwommenheit derselben, scheidet und ordnet sie, verwandelt sie in Begriffe und Grundsätze und bringt dadurch Sicherheit in das sittliche Urtheil und Streben.

„Sie gibt zweitens den moralischen Empfindungen und Strebungen eine erhöhte Bewusstheit und Erregtheit, denn sie beginnt mit Reproduction derselben und führt zu jenen festen Gebilden, die vermöge ihrer scharfen Ausprägung dominirende Mittelpunkte des sittlichen Gefühles werden.

„Drittens verleihen die durch Belehrung erzeugten Begriffe und Grundsätze dem Willen jene Festigkeit und Beharrlichkeit, welche das Wesen des Charakters ausmachen.

„Viertens ist die Belehrung ein vorzügliches Mittel, um den sittlichen Schätzungen und Neigungen eine vielseitige Ausdehnung auf die mannigfaltigsten Lebensverhältnisse zu geben, so dass die Allgemeingiltigkeit der Moralgesetze deutlich wird. Das Kind soll die Sittlichkeit als Sache der gesammten bürgerlichen Gesellschaft, der gesammten Menschheit erkennen lernen.

„Diesen Zwecken dienen lebendige und treue Schilderungen verschiedener Charaktere, Lebenslagen und Weltverhältnisse, also Belehrungen über die menschlichen Tugenden und Fehler, Thaten und Schicksale, Freuden und Leiden, über Glück und Unglück, Armut und Reichthum, über Verkehrs- und Staatsverhältnisse, Lebensweisen und Berufsarten, Sitten und Rechte. Freilich müssen alle solche Belehrungen an die Erfahrungen, Empfindungen und Neigungen des Kindes angeschlossen werden.“

Auf Seite 451 spricht dann Herr Dr. Dittes seine Meinung über das „Religionsbuch“ aus, das zugleich die beste Grundlage für den Moralunterricht darbieten würde. Er sagt hierüber: „Den abendländischen Völkern stehen als Denkmäler der religiösen Entwickelung des Menschengeschlechtes vor allem die biblischen Schriften zu Gebote. Aus dem alten Testamente lassen sich eine Reihe der schönsten Erzählungen, etliche Psalmen etc., aus dem neuen Testamente besonders Reden und Gleichnisse Jesu, Aussprüche der Apostel als un-

übertreffliche Stoffe für die Jugendbildung verwerten. Man sollte sie in einem **Religionsbuche** zusammenstellen, welches aber nicht ausschließlich aus jüdischen und christlichen Quellen geschöpft werden müsste, sondern das Schönste aus allen welthistorischen Religionsurkunden zu enthalten hätte: Also auch eine Blumenlese aus dem Zendavesta, den Vedas, der brahmanischen und buddhistischen Literatur, Aussprüche des Lao-tse, des Confucius, Stellen aus dem Koran etc. Das wäre dann ein lebendiger Schatz der edelsten Bildungsstoffe, zugleich ein redendes Denkmal der religiösen Culturentwickelung der Menschheit und also ein Hilfsmittel zur Einführung in die Culturgeschichte. Namentlich müsste das Buch auch in einer Reihe von moralischen Kernsprüchen die allgemeine menschliche Sittenlehre enthalten. Es würde, als Bildungsmittel der Jugend, zu rechter Zeit dem dünkelhaften und engherzigen Sectengeiste vorbeugen, indem es das aufwachsende Geschlecht auf die Höhe der Menschheit stellte, auf den Standpunkt der Humanität, des Kosmopolitismus, der Vorurtheilslosigkeit, der Sittlichkeit, der Menschenachtung und Menschenliebe. Zeit wäre es endlich, dass die Menschheit zu sich selber käme, dass die Volksschule hierzu beitrüge, dass sie allen unfruchtbaren Wust von sich würfe und dafür die herrlichen Perlen eintauschte, welche uns die edelsten Geister aller Zeiten und Völker hinterlassen haben." —

Führen wir nun einen anderen Autor in die Discussion ein.

Vor kurzer Zeit erschien von Dr. Jahn eine höchst bemerkenswerte Schrift unter dem Titel: „Ethik als Grundwissenschaft der Pädagogik."

Aus diesem Buche, welches die Ethik als „die wichtigste der Wissenschaften" bezeichnet, geben wir hier nur wenige Sätze, um die Leser auf diese Schrift selber zu verweisen:

„Wird das Kind mit Beispielen des Guten und Schönen umgeben, so können die edlen Gefühle emporwachsen. Die sittlichen Gefühle entwickeln sich zu sittlichen Vorschriften; diese bilden das Gewissen. Die Sittlichkeit ist die Herrschaft der sittlichen Ideen. Das Gewissen ist die Summe der sittlichen Gefühle und Gedanken. Die Vernunft ist der Sitz des Sittlichen.

„Das Ziel der Erziehung heißt: Sittliche Einsicht durch Entwickelung der sittlichen Begriffe und durch Belebung der sittlichen Ideen.

„Das sittliche Urtheil ist eine nothwendige Vorstufe des sittlichen

oder vernünftigen Wollens. Der sittliche Charakter ist das Ziel aller Erziehung. Der Gang der sittlichen Willensbildung ist: Bildung sittlicher Gefühle; praktische Einsicht in sittliche Lebensverhältnisse; Unterscheidung des Guten vom Bösen und sittliche Gewöhnung und Übung. Der Mensch wird moralisirt, wenn in ihm die vernünftige Natur zur Herrschaft gebracht wird."

Im Jahre 1889 erschien im Verlage von W. Friedrich in Leipzig ein kleines, aber gediegenes Büchlein: „Moralische Reden" von W. M. Salter, ins Deutsche übersetzt von G. v. Gizycki. Salter ist ein Amerikaner und ein tüchtiger Vertreter der ethischen Bestrebungen, wie sie sich in den amerikanischen „Gesellschaften für moralische Cultur" geltend machen. Salter ist ebenfalls der Verfasser des ausgezeichneten Werkes: „Die Religion der Moral", auf das wir die Aufmerksamkeit auch richten möchten.

In der dritten „moralischen Rede" des erstgenannten Schriftchens spricht Salter von den „Pflichten der religiös Freisinnigen gegen ihre Kinder." Nachdem er hier es streng getadelt hat, dass die Freisinnigen ihren Kindern einen Religionsunterricht geben lassen, den sie selber nicht für wahr halten, verlangt er dann, dass die „ethische Schule" den Schülern vom 12. Jahre an einen eigentlichen Moralunterricht ertheile. Salter sagt hierüber:

„Vom 12. Jahre an soll ein directer Versuch beginnen, den Geist des Kindes hinsichtlich der Pflicht aufzuklären. Was eine gute Handlung ausmacht, soll vor allem den Kindern klar gemacht werden. Dann können die guten Handlungen eingetheilt und kann eine nach der anderen vorgenommen werden. Lasset die Kinder durch eigenes Nachdenken die wahre Eintheilung herausbringen; sie werden finden, dass es Pflichten gegen andere und Pflichten gegen uns gibt. Die ersteren werden sie eintheilen in Pflichten gegen die Familie, den Staat und die Welt. Die zweiten kann man in Hinsicht auf den Körper, den Geist und den Charakter auffassen.

„Die Kinder sollen gelehrt werden, sich selbst zu achten, und dass Selbstachtung in Wahrheit die erste der Tugenden ist. Ein jedes von ihnen hat Wert, ein jedes von ihnen hat Würde als ein moralisches Wesen, das fähig ist, sich seinen Weg im Leben zu wählen, und jedes sollte seinen Körper für heilig ansehen und ihn rein halten und ihn stets zum Diener der besseren Natur machen; jedes muss sehen, welche wunderbare Kraft es im Geiste hat, wie fleißig wir sie pflegen, wie sehr wir uns der Trägheit schämen sollten.

„Die Moral von Wahrheit und Lüge sollte klar gemacht werden;

das Gute und das Schlechte am Zorn — das Edle eines sittlichen Unwillens sollte gezeigt werden; die sittlichen Elemente des Muthes sollten dargelegt werden, das Heldenthum, allein einzustehen für seine Überzeugungen, tapfer das zu ertragen, was wir nicht ändern können, die Erhabenheit der Geduld im Unglück.

„Und dann sollte die Bedeutung der Familie eröffnet werden, die Heiligkeit ihrer Bande, die besonderen Pflichten, die wir hier haben, nämlich die der Ehrerbietung und des Gehorsams gegen die, welche über uns sind, der Brüderlichkeit gegen die, welche unseresgleichen, der Milde und Hilfsbereitschaft gegen die, welche unter uns sind. Dann sollten die Pflichten gegen den Staat kommen. Die Kinder sollen gelehrt werden, den Staat, zu dem sie gehören, zu lieben. Menschen, welche die Interessen des Staates vernachlässigen, welche sich den öffentlichen Verpflichtungen entziehen, oder welche gar die öffentliche Meinung verderben, sollten dem stärksten Tadel preisgegeben werden.

„Noch weiter sind dann die Pflichten gegen den Menschen als Menschen vorzuführen. Dies ist in einer Hinsicht der höchste Zweig der Moral; denn wir haben die zu lieben, welche wir nie gekannt haben. Die Kinder sollen fühlen, dass ein Mensch um seiner selbst willen geachtet zu werden verdient. Hier ist die Gelegenheit, dem Geiste des Kindes die Lection der Humanität einzuprägen in dem Sinne der Nächstenliebe, des Mitleides, des feineren Gefühles für menschliches Unrecht, einer vollkommeneren Gerechtigkeit, als die Welt übt.“ —

Salter will die Bibel den Kindern nicht vorenthalten; er will sie als Vermächtnis einer ehrwürdigen Religion zur Kenntnis bringen; aber er will nicht dabei stehen bleiben. —

Geben wir jetzt noch dem Philosophen Kant das Wort.

„Um in den Kindern einen moralischen Charakter zu begründen, müssen wir Folgendes merken:

„Man muss ihnen die Pflichten, die sie zu erfüllen haben, soviel als möglich durch Beispiele und Anordnungen beibringen. Die Pflichten, die das Kind zu thun hat, sind doch nur gewöhnliche Pflichten gegen sich selbst und gegen andere. Wir haben hier daher näher zu betrachten:

„a) Die Pflichten gegen sich selbst. Diese bestehen darin, dass der Mensch in seinem Inneren eine gewisse Würde habe, die ihn vor allen Geschöpfen adelt, und seine Pflicht ist es, diese Würde der Menschheit in seiner eigenen Person nie zu verleugnen.

„Die Würde der Menschheit aber verleugnen wir, wenn wir z. B. uns dem Trunke ergeben, alle Arten von Unmäßigkeit ausüben, wel-

ches alles den Menschen weit unter die Thiere erniedrigt. Durch die Lüge kann sich auch das Kind unter die Würde der Menschheit erniedrigen. Das Lügen macht den Menschen zum Gegenstand der allgemeinen Verachtung.

„b) Die Pflichten gegen andere. Die Ehrfurcht und Achtung für das Recht der Menschen muss dem Kinde schon früh beigebracht werden. Unserer Schule fehlt fast durchgängig etwas, was doch sehr die Bildung der Kinder zur Rechtschaffenheit befördern würde, nämlich ein Katechismus des Rechtes. Was die Verbindlichkeit zum Wolthun anbetrifft, so ist sie nur eine unvollkommene Verbindlichkeit. Es genügt nicht, im Herzen des Kindes Mitleid zu erwecken, sondern es muss erfüllt werden von der Idee der Pflicht."

Zum Schlusse seiner Abhandlung sagt Kant:

„Es beruht bei der Erziehung alles darauf, dass man überall die richtigen Gründe aufstelle und den Kindern begreiflich und annehmlich mache; sie müssen lernen, den inneren Abscheu statt des äußeren vor Menschen und der göttlichen Strafen zu setzen, Selbstschätzung und innere Würde statt der Meinung der Menschen, inneren Wert der Handlung statt der Worte und der Gemüthsbewegung, Verstand statt des Gefühls und Fröhlichkeit und Frömmigkeit bei guter Laune statt der grämischen und finsteren Andacht eintreten zu lassen."

Auch Dr. H. Höffding*) soll in dieser „Discussion" noch gehört werden. In dem angeführten Werke tritt er für die „humane Moral" ein und stellt die Vernunft als Princip dieser Moral auf. Dagegen bezeichnet er die Mängel der religiösen Moral mit folgenden Worten: „Positive Religion heißt auf Autorität gegründete Religion. Die christliche Cardinaltugend ist der Gehorsam, die Unterwerfung unter den göttlichen Willen, nicht die Liebe; denn man soll ja die Menschen um Gottes willen lieben! Das Christenthum erkennt nur die auf den Glauben gegründete Liebe an! Aber das Gebot der Liebe kommt erst zur vollen Geltung, wenn man über die Schranken des Glaubens hinausgeht. Die Liebe ist größer, als der Glaube. — Die ‚humane Ethik' sucht ihr Princip in den psychologischen und ethischen Gesetzen, und diese sind **Naturgesetze**. Die Autorität hat zwar Bedeutung für das Ethische, aber das Autoritätsprincip ist nicht der vollständige Grund des Ethischen. Die Autorität appellirt in letzter Instanz an egoistische Motive. In den Augen der Ethik erscheint

*) „Die Grundlagen der humanen Ethik."

die Autorität nur als Mittel. Der Schwerpunkt ist von außen nach innen zu verlegen. Dies ist das große Ziel aller Erziehung. Der Wert der ethischen Ideen beruht auf ihnen selbst, auf ihrem Zusammenhange mit den Grundbedingungen des menschlichen Lebens. Für den Protestanten ist das **Gewissen** die einzige Richtschnur. Das Gewissen selbst ist die höchste Autorität; es ist ja die höchste Klarheit und Überzeugung. Der Lebensnerv der humanen Ethik ist die innige Verbindung des Einzelnen mit dem Geschlecht. Das Wunder widerstreitet der Ethik ebenso sehr, wie der Physik und Logik.“ —

Der bedeutende Forscher W. Wundt sagt in seiner Ethik (Verlag von F. Enke in Stuttgart): „Es ist gefährlich, wenn die alten Motive des Guten verschwinden, bevor die neuen an ihre Stelle getreten sind.“ — Dieses Verschwinden der alten Motive ist gegenwärtig der Fall. Gerade die Geistlichen klagen darüber, dass der religiöse Zweifel im Wachsen begriffen sei. Die theologische Wissenschaft der Bibelkritik hat hierzu selber beigetragen, indem sie zeigte, wie das neue Testament auf ganz natürliche Weise aus dem Streit von Religionsparteien entstanden, also kein „Wort Gottes“ ist. Auch die Naturwissenschaften sind es, die den Zweifel mehren, indem sie über die Entstehung der Erde und des Weltganzen ganz andere Begriffe verbreiten, als der Supranaturalismus der Religion. Je mehr aber die religiösen Lehren geschwächt werden, desto weniger eignen sie sich als Grundlage der Moral. Darum mehren sich die Klagen über mangelhafte Erziehung. Christinger z. B. sagt in seinem Vortrag über „nationale Erziehung“: „Man soll sich nicht verhehlen, dass aus mehrfachen Ursachen in unserer Zeit eine Schwächung der sittlichen Kräfte und damit eine Schwächung des Charakters eingetreten ist.“

Dr. Fricke in Wiesbaden bemerkt in seiner Pädagogik, die Bildung des Herzens sei augenfällig hinter der Bildung des Verstandes zurückgeblieben, man müsse daher der „Sittenlehre“ eigene Unterrichtsstunden widmen. Und Kehr sagt in seinen „Pädagogischen Reden“ (S. 23): „Der Hauptgrund der unbefriedigenden Verhältnisse ist darin zu suchen, dass bis jetzt viel zu wenig für die sittliche Erziehung der Jugend gethan worden ist.“ —

Dies alles lässt sich in die Worte Schillers zusammenfassen: „Es wankt der Grund, worauf wir bauten!“

Nun, so baue man auf einen solideren Grund. Ein schwankender Glaube ist kein solider Grund. Die Erkenntnis früherer Jahrtausende ist heute kein solider Grund. An übernatürliche Offenbarung glauben

heute nicht mehr alle. Die Gedanken der Weisen sind die einzige Offenbarung für viele. Mit dem blos negativen Vorgehen der Wissenschaften ist dem Volk nicht gedient. Man gehe positiv vorwärts! Man baue die Ideen des Guten auf neuen Grund und Boden! Das aufgeklärte Gewissen ist der Felsen, der nie wankt. Verlegen wir die Motive in das Innere!

Zum weiteren Studium dieser Frage wird die **„Moralphilosophie“** von **G. v. Gizycki** (Leipzig, W. Friedrich) empfohlen. Es ist dieses Buch eine hochbedeutsame Erscheinung. Das Verhältnis von „Moral und Theologie“ wird hier in gründlicher Weise auseinandergesetzt. Einige Worte aus diesem Buche sollen zur Empfehlung desselben hier beigesetzt sein:

„Wir haben uns überzeugt, dass die Moral von der Theologie unabhängig ist, da die Pflicht das Höchste bleibt, gleichviel ob ein Gott oder ob keiner ist. Die Sittengesetze bedürfen der göttlichen Sanction nicht. Angenommen, es gebe ein persönliches höheres Wesen, welches Befehle erlässt, so würde es nur dann recht sein, denselben Folge zu leisten, wenn sie gerecht wären; und wenn eine Handlung gerecht ist, so haben wir sie zu befolgen, ob auch kein Gott sie gebiete. Wenn wir sollen Gott gerecht nennen, so muss ‚gerecht‘ etwas an sich selbst bedeuten und also seinen Wert behalten, auch falls kein Gott wäre. Der Begriff der Gerechtigkeit und der sittlichen Vorstellungen überhaupt entspringt nicht aus der Religion, sondern aus dem gesellschaftlichen Leben der Menschen.

„Die Meinung, dass der Mensch nur aus Hoffnung auf jenseitigen Lohn und Furcht vor jenseitiger Strafe recht zu handeln vermöge, steht mit der Erfahrung aller Zeiten im Widerspruch. Wahre Tugend muss selbstlos und nicht blos weitsehende Klugheit sein.

„Die Vorstellungen von Himmel und Hölle können leicht eine eigensüchtige Sinnesart erzeugen, indem der Mensch sich gewöhnt nur durch sie sich zum Rechtthun bestimmen zu lassen und die so beständig in Unthätigkeit erhaltenen unmittelbaren Triebfedern zum Guten allmählich abzehren, wie die nicht arbeitenden Muskeln. Wenn dann jener Glaube schwindet, so bleibt eine Selbstsucht zurück, die ihre ganze Niedrigkeit offenbart. Es ist sicherlich nicht gut, auf etwas zu bauen, was man nicht weiß. Das sittliche Verantwortlichkeitsbewusstsein besteht nicht in der Meinung, dass ein Gott uns in einer anderen Welt martern wird, sondern in der Gewissheit, dem Richterspruche des eigenen Gewissens zu unterliegen. Die menschliche Vernunft, das menschliche Gewissen ist ohne irgendwelche Rücksicht auf

Gott der einzige Schiedsrichter zwischen wahr und falsch, gut und böse; sie ist sich selbst Gesetz und reicht hin, durch ihre natürlichen Kräfte das Wol des Menschen und der Völker zu begründen. — Die Kirchen des alten Glaubens fesseln die freie Entfaltung des sittlichen Lebens, indem sie die Meinung aufrecht zu erhalten suchen, dass etwas, was jetzt nicht mehr leben kann, eine Bedingung der Sittlichkeit sei. — Gott, aufgefasst als Schöpfer des Himmels und der Erde, bedarf unserer nicht; wol aber bedürfen wir Menschen der ganzen, ungetheilten Kraft unserer Herzen, die Erde von all dem Übeln und Bösen, das in ihr emporwuchert, zu reinigen. Unser Gott sei nur das Gute in uns selbst." —

„Die Geschichte zeigt nicht, dass der Supranaturalismus auf eine Beförderung der Menschenliebe hingewirkt hat. Der „theologische Hass" gilt als der stärkste; er hat, wie kein anderer, Unheil über das Menschengeschlecht heraufbeschworen. Der „Glaube" hat, Zwietracht säend, der Liebe entgegengewirkt. Und noch mehr hat er die Wahrhaftigkeit geschädigt, da er das redliche Forschen nach Wahrheit und Verkündigen derselben oft mit Feuer und Schwert verfolgt hat."

Die Fürsten und Regierungen sollten die Lehren der Geschichte lernen. Sie sollten das Wort Kaiser Friedrichs beherzigen: „Die Zeit, in der wir leben, verlangt Licht und Aufklärung."

„Religion ist nicht, was Unnatur,
Grübelnd nach vergilbten Mönchsrecepten,
Zeitigte auf der Sophistik Flur.
Religion ist nicht, was die Adepten
Listig durch Jahrhunderte verschleppten —
Religion ist Menschenliebe nur."

(Moderne Xenien.)

Dr. Fricke wird also doch recht behalten mit seinem Wort:
„Und die Moral muss doch gelehrt werden!"

Bäuerlicher Autoritätencult.

Dargestellt auf Grund zahlreicher, im südöstlichen Niederösterreich gesammelter Erfahrungen.

*Von Dr. **Willibald Nagl**-Graz.*

Soll der Mensch moralisch sein, so muss er vor allem über eine gewisse Selbstständigkeit verfügen. Beim Wahnsinnigen, beim Cretin, beim noch unbewussten Kinde kann man von Moralität nicht oder noch nicht reden.

Soll der selbstständige Mensch moralisch sein, so muss er seine geistigen Kräfte, seine Gefühlsanlagen, sein Willensleben den Naturgesetzen der Gesellschaft gemäß regeln oder zu regeln suchen.

Wir reden hier nicht vom idealen, vollkommenen Menschen, sondern nur vom Durchschnittsmenschen, der ja als solcher die Schwere der menschlichen Gesellschaft bildet und in unserem Culturleben einen großen, wenn nicht — leider auch gegenüber den vollkommeneren Zeitgenossen — den herrschenden Ausschlag gibt.

Der Durchschnittsmensch ist also kein idealer, vollkommener, geregelter Mensch. Wie er einerseits bei vielen Anlässen eine Geistes-, Gefühls- und Willenstüchtigkeit erweist, die über das jeweilig Erforderliche, die Pflicht, hinausreicht und als Überschuß der Kräfte zum Höheren, zum Idealismus führt, so bleibt er bei anderen Anlässen, wo ihn seine Geistes-, Gefühls- und Willenskräfte im Stiche lassen, hinter den Leistungen eines normalen vollkommenen Menschen zurück, und um nicht Schaden zu leiden, sucht er sich in solchen Fällen von anderen Kräften ersetzen zu lassen: er lehnt sich an Autoritäten.

Wo das Erkennen zu schwach ist, sucht der durchschnittliche Mensch eine Autorität, der er glaubt; wo der eigene Wille zu schwach ist, eine solche, der er gehorcht. Das Gefühl, das für Erkenntnis und Willen vorbereitet, theilt sich daher auch auf gegenüber den Autoritäten der Erkenntnis und des Gehorsams.

Bei den Landleuten macht man nun, in Bezug auf den Cultus der

Autoritäten, die verschiedensten, einander oft grell widersprechenden Erfahrungen. Der Bauer erscheint bald devot bis zur Servilität, bald wieder stutzig und störrig; einmal misstrauisch und skeptisch, das andere Mal wieder leichtgläubig wie ein Kind. Wir werden uns indessen dennoch zurechtfinden, wenn wir den schon im vorigen Jahrgange des „Pædagogiums" („Bauernreligion") gewonnenen Gegensatz zwischen Manier und Natur uns vor Augen halten.

Wie steht es nun bei unseren Bauern mit den Autoritäten an sich und im allgemeinen? Erst nach Beantwortung dieser Frage werden wir untersuchen, wie sich der Autoritätscult im Glauben und im Gehorsam bethätigt.

A.

a) 1. Das Bedürfnis nach einer Autorität entspringt dem Gefühle jedes einzelnen, dass seine Kräfte unzulänglich sind, um alle höheren und niederen Lebensaufgaben ins Detail hinein blos aus und durch sich zu lösen. Wer sollte nun von diesem Gefühle mehr geleitet sein, als der auf so vielen Gebieten menschlicher Ausbildung so weit zurückgebliebene Bauer? — In der That sehen wir in diesem ein starkes Anlehnen an die Autorität Höherer und Tüchtigerer. Wir dürfen aber nicht vergessen, dass nur die edleren Affecte des Bauers nach einer Ergänzung durch die Autorität streben und zielen, denn nur die edleren Affecte und Strebungen würden sich mit dem durch Bildungsversäumnis ausgefallenen Theile des Geistes- und Seelenlebens zu einem einheitlichen Ganzen vervollständigen, und nur sie wollen, wenn schon ein Nachholen dieses Bildungsversäumnisses nicht sofort möglich ist, wenigstens einen Ersatz, der eben im Anlehnen an die Autorität am ehesten gefunden wird. Die Versäumnisse in der richtigen Entwickelung haben aber ein gleichzeitiges Aufwuchern falscher Seelenvorgänge zur Folge, welche zu jenen edleren Affecten in feindlicher Gegenwirkung stehen, dieselben oft hindern und niederhalten.

Wir haben zwei Hauptursachen falscher innerer Vorgänge beim Bauer kennen gelernt: die tief eingerottete Manier, welche die Entwickelung so vieler natürlicher Anlagen verhindert hat und nun deren Stelle ausfüllt, und die heimliche entartete Selbstsucht, in der sich die Natur des Bauers, freilich entstellt, noch behauptet hat.

2. Der Autoritätscult, getragen von den edleren Affecten des Bauers, wird demnach eine beträchtliche Minderung erfahren, wenn die autoritäre Person irgendwie gegen die Manier verstoßen sollte. So genießt z. B. jeder „studirte Herr" von vorneherein Ansehen und Autorität, nicht blos auf geistigem, sondern auch auf moralischem Ge-

biete; wenn er aber mit einem Mädchen nur einen Jux macht, mit ihr schäkert und lacht, — so ist seine Autorität verscherzt: man mag ihn gern haben, sich seiner freuen, aber sittlich imponiren kann er nimmer. „Macht halt auch Dummheiten, wie unsere ung'schickten jungen Leut'." — Noch ärger wird ein Verstoß gegen die bäuerliche Religiosität empfunden; wer sich z. B. in der Kirche nicht „christlich" benimmt, hat nicht allein seine Autorität, — er hat auch alle Sympathie verloren.

3. Auch gegen die Selbstsucht des Bauers darf keine Person verstoßen, welche auf wirkliche Autorität Anspruch machen will. Der Kaufmann oder Krämer, von dem der Bauer weiß, dass er von dem Gelde seiner Kunden lebt, und voraussetzt, dass er diese womöglich übervortheilt, — kann in den Augen des Bauers niemals Träger einer Autorität sein. Was immer er sagt, — Bäuerlein wird sich dagegen misstrauisch inacht nehmen und einen Betrug dahinter wittern. Der Krämer wird als pfiffig gelten, wird wegen seiner Wolhabenheit und seines „arbeitslosen" Lebens beneidet werden, — aber der Bauer möchte sich doch nie an die Stelle eines solchen unchristlichen Schelmen wünschen. „Hoben jo nit amol a Kreuz hängen in ehanern Gwölb." So sucht die Abneigung, welche in der gekränkten Selbstsucht wurzelt, eine Erklärung und Beschönigung in der Religion. — Gerade wie mit dem Kaufmann, oder noch ärger, steht es mit den Staatsbeamten und Advocaten. Der Bauer hat einen Horror vor ihnen, der ihn in der Kanzlei über lauter Devotion und Respect kaum vernünftig und ruhig reden lässt, einen Horror, der ihm mitunter sogar auf der Gasse einen Gruß abjagt, — aber das ist alles nur Angst; eigentliche Autorität oder Achtung zollt er den „G'richtsdoktern", wie der Collectivausdruck lautet, nur ausnahmsweise. „Sie thun einen so viel mit ihren Stempeln und Taxen überhalten; an den hohen Steuern ist auch niemd Schuld als sie." Dabei wird zwischen Advocaten, Richtern, politischen Beamten u. s. f. gar kein Unterschied gemacht.

Hingegen genießen alle jene Personen, die entweder sehr einflussreich sind in der Ortsgemeinde, oder die über ein bedeutendes Vermögen verfügen, kurz alle jene, von denen der Bauer in irgend einer Lage, ohne Taxen und Gebüren, Hilfe und Unterstützung erlangen könnte, unbedingtes Ansehen. So wird der Gutsbesitzer von den Bauern, der Bauer von den Eheholden verehrt; und was „so ein Mensch" wünscht, das empfindet man als Befehl, und was „so ein Mensch" sagt, das wird geglaubt, — und wenngleich ein Verständigerer etwas Besseres und Richtigeres vorbrächte. Ohnehin wird der

Bauer schon durch die traditionelle Überschätzung des Geldes und Besitzes zur unverhältnismäßigen Verehrung gegen Reichere verführt.

(Ausgenommen von solcher Verehrung ist aber gewöhnlich derjenige, welcher, aus der Mitte der Bauern stammend, sich aus ärmeren Verhältnissen vor ihren Augen zur Wolhabenheit emporgeschwungen hat. Der Neid der Überflügelten — ebenfalls in gekränkter Selbstsucht wurzelnd — hat eine zu große Abneigung gegen einen solchen Emporkömmling in jenen rege gemacht, auch wissen sie zu gut, dass sie durch boshafte Äußerungen etc. sein Wolwollen verscherzt haben, als dass sie jetzt so leicht seine Hilfe beanspruchen möchten: und weil ihnen dieser letztere selbstsüchtige Gedanke abgeschnitten ist, so will in ihnen auch kein Achtungsgefühl gegen einen solchen homo novus platzgreifen.)

4. Zwei Momente hat man also bei der Betrachtung des bäuerlichen Autoritätscultes auseinander zu halten: Erstens, dass der Bauer im Gefühle seiner Zurückgebliebenheit extensiv ein starkes Anlehnen an Autoritäten verräth: er grüßt jeden besser Gekleideten, der ihm begegnet; er nimmt sich in seinen Verkehrsformen möglichst „zusammen", um dem vermeintlichen „Höheren" in dem nobeln städtischen Rocke thunlichst anständig zu begegnen; er räumt jedem Fremden, oft bis zum Kalkführer herab, gerne den Vorrang ein, wenn etwa im Wirtshaus auf die gegenseitigen Verhältnisse die Sprache kommt, und er thut, als müsste er sich an jedem ein Beispiel nehmen, von dessen Thun und Treiben er nur von ferne gehört hat. Aber ein verhängnisvolles Zweitens steht jeder Fructificirung dieses äußerlichen Autoritätscultes gegenüber: es ist ungemein schwierig, dem Bauer gegenüber intensiv eine solche Autorität zu behaupten, dass sich dieser von derselben irgendwie leiten ließe; die eigenthümliche geistige Verfassung und, ich möchte sagen, die complicirte Gemüthsconstruction des Landvolkes erschwert die Behandlung des letzteren, und sehr leicht kann man sich einen Verstoß zu Schulden kommen lassen, der einem auch jene oberflächliche äußerliche Autorität für immer raubt.

b) 1. Vom natürlichen Autoritätscult gehen wir über zum Autoritätscult auf Grund der Manier. Die klösterlich-bäuerische Manierdoctrin beruht im Grunde nur auf Autorität, — sie stellt ja die Erkenntnis, das Wollen, ja selbst die Gefühle unter die Botmäßigkeit der Maniersatzungen. Man soll zu keiner anderen Erkenntnis gelangen, als der vorgeschriebenen; man soll nichts wollen, als das Vorgeschriebene; ja selbst die Gefühle werden vorgeschrieben:

jetzt musst du Reue empfinden; gegen diesen oder jenen musst du Liebe hegen; dieses und jenes musst du verabscheuen etc.

Ist demnach in der Manier das Autoritätsprincip ausgiebig vertreten, so muss es zu allernächst seine Geltung haben gegenüber denjenigen, welche sich der Bauer von altersher als die Träger, als das Centrum des gesammten Manierensystems vorstellt: gegenüber dem Clerus.

Wir summiren hier die Autorität, welche der Priesterstand auf Grund der Religion wie bei allen Volksstämmen so auch bei unserem Landvolke genießt, und jene Autorität, welche unser Bauer auf Grund seiner speciellen Manierhaftigkeit dem Clerus zuerkennt. Manier und Religion sind ja bei unseren Landleuten so enge in einander verwachsen, die Religion ist von der Manier so arg überwuchert und durchsetzt, dass man aus diesem Gemenge vielleicht theoretisch noch das rein Religiöse herausfinden, aber keineswegs praktisch eine aparte Bethätigung der Bauernmanier und Bauernreligion constatiren kann. Auf letztere kommen wir übrigens noch zu sprechen.

Der manierhafte Autoritätscult wird also vor allem dem Geistlichen zutheil. Männer, Weiber und Kinder küssen ihm die Hände, wenn sie zu ihm aufs Zimmer kommen; die Weiber und Kinder auch bei einer Begegnung auf der Gasse. Man zittert vor respectvoller Aufregung, wenn man mit ihm zu reden hat. Ist irgendwo von ihm die Sprache, so darf man Fehler und Schwächen nicht erwähnen, — eigentlich hat er ja gar keine. Seine guten Seiten werden oft in ganz unverhältnismäßiger Weise hervorgehoben und belobt. „Is wull a recht a freindlicher, gmoaner Herr, — mit ein'm jeden redt er“, heißt es, wenn er hin und wieder ein altes Weibel anruft; „und wos er olls Guats thuat, ein'm jeden gibt er“, heißt es, wenn er den Dorfarmen öfter einen Groschen über das Normale zukommen lässt. Auch körperlich ist er „so viel ein schöner Herr“, wenn er mit dem „Rocket“ auf der Kanzel steht. Kurz, er ist alles Treffliche, Hohe und Würdige in Person, oder, wie sämmtliche in die Stadt übersiedelte und acclimatisirte Landgeborene betheuern: „Der Pfarrer ist den Bauern ihr Herrgott.“

Dabei denken die Bauern zunächst garnicht mehr daran, dass der Priester Stellvertreter Gottes ist; nein, sondern es ist schon Manier geworden, dass man den Pfarrer so behandelt. Erst nachträglich kommen einzelne Frömmere darauf, dass er diese Behandlung auch wirklich verdient, weil er täglich das Fleisch und Blut Christi genießt, weil durch seine Hand der Segen Gottes über die Gemeinde

kommt, durch seinen Mund Gott selber redet etc. Aber die gewöhnlichen Durchschnittsbauern denken an gar nichts, sie thun nur, „was sich gehört.“

2. Und nun erst der Bischof! Nur selten ist er zu sehen; ein Firmungsfest, die Einweihung einer neugebauten Kirche, das sind die einzigen nur nach Jahren wiederkehrenden Anlässe, den Bischof zu sehen. Da drängt sich denn auch alles heran, von den fernsten Gemeinden eilen die Scharen herbei, und sehen und staunen. Was man sonst nur hoch auf dem Altare in Weihrauchdampf und Kerzenflimmer erblickt, die seltsame Himmelsgestalt mit der mächtigen, spitzen Inful und dem gekrümmten Stabe, — heute steht sie hernieden vor dem Altare und regt und bewegt sich wie ein anderes Menschenkind! Und wenn sie sich zum Schlusse umwendet, die Bischofsgestalt, um den dreifachen großen Segen zu ertheilen, wenn die dienenden Priester selber vor ihr in die Kniee sinken, die Orgel plötzlich verstummt und allgemeines tiefes Schweigen die Feierlichkeit des Actes verräth, — da dünkt es dem Bauer wol, als wäre er einen Moment in den Himmel verzückt, sein Herz klopft, eine unbeschreibliche Ahnung und Sehnsucht nach dem Höheren durchzieht seine Brust, und tausend nachfolgende Stunden prosaischen Lebens können den Eindruck dieses Augenblickes nicht mehr verwischen.

Wahrlich, der Czar aller Reußen müsste sich gratuliren, wenn er bei seinen Unterthanen und Knechten eine Autorität besäße, wie der Bischof bei den Bauern! — Einem Bischof sich zu nähern, mit ihm zu reden, dafür halten sie sich für ganz unwürdig; sein Verkehr ist ja schon mehr mit den Engeln des Himmels, mit den Heiligen, mit Gott selber, und sie, die Bauern, haben mit Ochsen, Pferden, Schweinen etc. zu thun. Sie können sich kaum vorstellen, dass ein Bischof auch einmal ein Wickelkind gewesen, und es wäre Sünde, zu denken, dass er sich damals auch nicht braver aufgeführt, als die anderen Kinder alle.

Weniger fast, als der Bischof, gilt der Papst. Nicht, als ob man nicht wüsste, dass der Papst über dem Bischof stehe; sondern, weil man vom Papste und seiner Macht und Herrlichkeit nur hört, ihn selber aber nie sieht: und der sinnliche Eindruck richtet ja beim Bauer mehr, als das bloße Hörensagen.

3. Kehren wir aus diesen hohen Sphären wieder in die tieferen zurück. — Neben dem Pfarrer schaltet und waltet im Dorfe noch etwas anderes: es krabbelt und spielt auf der Orgel, wenn der Herr Pfarrer beim Altare steht; es singt in herzzerreißenden Tönen vor ihm her, wenn er an die Einsegnung einer Leiche geht; es haust

neben dem Pfarrhofe in einem kleinen Baue, wo es auch seinen Unterricht ertheilt, — es ist das Schulmeisterlein. Immer in der Nähe des Pfarrers gesehen, diesem beispringend und helfend, empfängt es in den Augen der Bauersleute Licht von ihm, wie der Mond von der Sonne erleuchtet wird. Es besteht zwar keine specielle religiöse Satzung, dass man den Schulmeister schätzen und ehren solle, aber eine solche Satzung wird durch den Eindruck, die sinnliche Wahrnehmung ersetzt, dass der Pfarrer zu ihm in engerer Beziehung steht.

4. Eine solche Satzung besteht aber in Bezug auf das weltliche Oberhaupt, den Kaiser. Der Kaiser genießt allerdings auch eine natürliche Autorität als mächtiger, reicher Herr; von dieser kann aber hier nicht die Rede sein. Seine religiöse und manierhafte Autorität ist aber nicht, wie die des Bischofs, eine ihm innewohnende, selbstständige: sie ist nur der Abglanz der kirchlichen Autorität. Dem Bischof, dem Geistlichen soll man nicht widersprechen, soll man keine Einwendung ›machen; den Kaiser und seine Regierungsacte kritisirt man ungescheut. Des Kaisers Autorität geht gar nicht oder doch nur wenig auf die Staatsbeamten über; wenn diese nicht durch die Staatsgewalt geschützt wären, könnten sie ihre oft unangenehmen Pflichten bei den Bauern nicht erfüllen. Anders steht's mit den Geistlichen: sie tragen ihre Autorität in sich selber, weil sie dieselbe unmittelbar von Gott haben.

Die maniergemäße Autorität des Kaisers und seiner Beamten beruht eben nur auf dem kirchlichen Gebote, dass man auch die weltliche Obrigkeit schätzen müsse; wo aber der Bauer zwischen Clerus und Kaiser, im Falle eines nicht zu befürchtenden Conflictes, zu wählen hätte, — er würde sich (in meiner Heimatsgegend wenigstens) unbedingt für den Clerus entscheiden. So wirkt der Satz des Schwabenspiegels noch bis heute nach: „Sît nu got des vrides fürste heizet, sô liez er zwei swert hie ûf erderîche, dô er ze himel fuor, ze schirme der kristenheit. diu lêch got Sant Pêter bei diu, daz eine mit geistlîchem gerihte, daz ander mit wereltlîchem gerihte. daz wereltliche swert des gerihtes, daz lîhet der pâbst dem keiser. daz geistlîche ist dem pâbest gesezet, daz er dâ mit rihte. dem pâbest ist gesezet ze bescheidenlîcher zît ze rîten ûf einem blanken pherde, unde der keiser sol dem pâbest den stegereif haben, daz sich der satel iht winde."

5. Wir haben noch der Fälle zu gedenken, in welchen der Bauer seine eigene Autorität auf Grund der Manier geltend macht. So müssen wir in erster Linie die Eltern erwähnen, die sich den Kindern gegenüber fortwährend auf ihre elterliche Autorität berufen und von

dieser so lange den ausgiebigsten Gebrauch machen, als sich's diese gefallen lassen. Darauf ist man noch nicht gekommen, dass in den Kindern die Pietät und das Autoritätsgefühl von selber rege werden und bleiben kann, wenn die Eltern nur ihre Pflichten mit Liebe und Mäßigung erfüllen. Solange aber der Prügel regiert, kann solch ein natürliches Autoritätsgefühl nicht aufkommen, es muss daher eine forcirte Manierautorität ihre Dienste thun. Ähnlich steht es auch mit den Dienstherren ihren Knechten und Mägden gegenüber. Da herrscht der eiserne Muss, und der „Herr Bauer“ nimmt die strengste Autorität für sich in Anspruch, die keine Widerrede vom Dienstboten duldet. Beim Tischgebet z. B. muss immer der Bauer jeden Absatz zuerst anfangen, und erst wenn er eine Silbe schon fast fertig gesprochen, fallen die anderen mit ein. Nun trifft sich's öfter, dass der Bauer beim „englischen Gruß“ in seiner Gedankenlosigkeit ein Glied auslässt oder zweimal betet, — auch dann stimmt das Hauspersonal ein, niemand wagt's, den „Herrn“ zu corrigiren, und wenn auch im ganzen nur vier oder fünf Betende wären.

6. Fragen wir schließlich noch, wer von den angeführten Autoritäten, die auf der Manier fußen, einen thatsächlichen Einfluss auf Grund seines maniermäßigen Ansehens ausüben kann?

Nur der Pfarrer, der Geistliche überhaupt, übt mit seiner Autorität einen starken, bis zu gewissen Grenzen, welche durch die bäuerliche einseitige Selbstsucht gezogen sind, unbedingten Einfluss auf groß und klein in der Bauernwelt. Der Bischof kann seine Autorität nicht direct zur Geltung bringen, er verstärkt nur das Gewicht und Ansehen der Pfarrer und Cooperatoren, die ja bei gewissen Gelegenheiten öffentlich vor dem Volke als Mithelfer des Bischofs, sogar als dessen gehorsamste Freunde erscheinen. — Der Kaiser kann aber seine Autorität weder direct noch indirect durch seine Beamten thatsächlich ausnutzen: er selber kommt mit den Bauern in keine Berührung, und auf die Beamten erstreckt sich die kaiserliche Autorität, soweit sie auf der Bauernmanier beruht, gar nicht oder nur in ganz unzulänglichem Grade. Hier muss, da auch die natürliche Autorität des Kaisers als eines reichen, mächtigen, weisen und gütigen Herrn noch nicht zur Besiegung des bäuerlichen Steuerhasses etc. ausreicht, die Furcht vor der Gewalt, vor der Strafe eingreifen. Von diesem mächtigen Factor unterstützt, ist das Bauerngemüth dann doch hin und wieder imstande, seinen Staatspflichten auch unter manierbraven Autoritätsgefühlen gegenüber dem Kaiser und seinen Organen nachzukommen.

Die bäuerlichen Eltern bringen ihr maniergemäßes Autoritätsrecht zur ausgiebigsten Verwertung gegenüber ihren Kindern, ebenso die bäuerlichen Herren gegenüber ihren Dienstboten. Und in Kindern und Dienstboten wird das Anerkennen solcher unerbittlichen Autorität, wenn auch unter Ach und Wehe, zur Gewohnheit. Freilich, bei den Kindern kommt endlich die Zeit, wo sie diese Autorität abschütteln und umgekehrt ihre Eltern ebenso bevormunden, wie sie es von letzteren durch eigene Erfahrung gelernt.

Der Schulmeister natürlich, und was sonst noch einige manierhafte Autorität und Weihe besitzen sollte, etwa der Arzt, können auf Grund der Manier, wenn nicht andere Rücksichten mitwirken (als: Angst vor gesetzlicher Ahndung, vor Verschlimmerung der Krankheit etc.), kaum einen bestimmenden Einfluss auf die Bauern ausüben. Sie sind allzu indirect von Gott angeordnet.

B.

Wie bethätigt sich, so fragen wir jetzt, der eben im allgemeinen geschilderte Autoritätscult im Glauben?

a) Das wirklich innerliche Glauben setzt naturgemäß voraus, dass der Geist des Menschen weit genug entwickelt ist, um für einen bestimmten Gegenstand, der geglaubt werden soll, Interesse zu haben; das Interesse für einen Gegenstand entwickelt sich in mir dadurch, dass ich denselben bereits absichtlich oder zufällig von einem Standpunkte, von einer Seite kennen oder doch ahnen gelernt habe, und, im Wolbehagen über die bereits erlangte, wenn auch noch ganz zweifelhafte Vorstellung, je nach der Kraft meines Geistes oder der inneren Verwandtschaft meiner sonstigen Verhältnisse mit diesem fraglichen Gegenstand mich stärker oder schwächer gedrängt fühle, denselben weiter oder vollends kennen zu lernen. Außerdem muss im Geiste ein kritisches, sichtendes, controlirendes Element vorhanden sein, welches den zum Glauben vorgestellten Gegenstand oder die denselben vorstellende Autorität nach der Glaubwürdigkeit prüft. Erst wenn diese Vorbedingungen da sind, ist naturgemäß das wahre und richtige Glauben möglich, welches eine echte und rechte Überzeugung vermittelt, ganz wie die unabhängige Eigenforschung.

1. In unserem Landvolke sind diese Vorbedingungen leider nicht vorhanden. Wir haben bereits über das Geistesleben der Bauern gehandelt und wissen, dass das Interesse für geistige Objecte im allgemeinen viel zu wenig, fast gar nicht, geweckt ist. Die ganzen geistigen Errungenschaften unserer Zeit kümmern den Bauer einen Pfifferling. Wenn man ihm etwas expliciren will, so wird er viel-

leicht nicht wagen, sein Unbehagen hierüber zu zeigen; er wird immer wiederholen: „Jo, freilich", „ja so, ja so", „jo, es ist eh aso, es ist so", — aber er bemüht sich gar nicht, die Sache aufzufassen, und nach einer halben Stunde weiß er nichts mehr davon. Er kann auch nicht glauben, dass ein Mensch z. B. wissen kann, wie groß Ägypten ist; aus welchen Stoffen die Luft besteht; oder wie man die Zeit einer Sonnenfinsternis berechnet. „Das steht in den Büchern", sagt er, und die Bücher erscheinen ihm fast wie eine zauberhafte Geheimlehre, der man im praktischen Leben nicht nachgehen kann.

Auch in der Wirtschaft pflegt er nicht viel zu denken, ist daher auch skeptisch gegen jede Belehrung. Das Object der Belehrung lässt sich ja nur durch geistige Arbeit erfassen, und für die ist er nicht vorbereitet. Er thut in seiner Wirtschaft, was er von den Eltern gesehen hat: Der Gesichtseindruck wirkt stärker nach, als jede folgende Belehrung.

2. Vollends ist der Bauer außerstande, eine Autorität oder ihre Äußerungen zu prüfen. Er hat eine gewisse Summe von Dogmen überkommen: wer gegen diese verstößt, — und eine verständige und zugleich ehrliche Autorität ist hiezu in so manchen Fällen gezwungen —, der hat alle Glaubwürdigkeit verloren. Wer viel anderes vorbringen will, was gegen den ungeschriebenen Bauernkoran zwar nicht verstößt, aber in demselben auch nicht enthalten ist, der hat zu wenig Berührungspunkte mit dem bäuerlichen Gedankenkreis — und kann das Interesse der Landleute zu wenig fesseln. Diese echten Manierleute von reinem Wasser mögen die interessanteste Geschichte nicht bis zu Ende hören: ihre Geisteskraft reicht nicht so weit, sie verstehen alle die feinen Aperçus einer besseren Erzählung nicht, weil sie ihre eigene Natur nicht verstehen. Wir finden also im Geiste der Bauern nur Vorurtheile oder Schwächen, — aber nicht jenes objectiv verlässliche, rege Controlelement, wie wir es als nothwendige Vorbedingung für ein richtiges Glauben, für eine wahre Überzeugung gefunden haben.

3. Und doch muss das Gefühl der eigenen Unwissenheit, der Zurückgebliebenheit auf geistigem Gebiete den Bauer innerlich antreiben, zu fragen und zu forschen. So lange nur noch die untersten Grade des Geisteslebens, die von der physischen Natur zunächst abhängigen, noch gesund sind, so lange fühlt der Mensch auch den Drang, etwas zu erfahren und kennen zu lernen von all dem, was ihm unbekannt ist. Aber was der Bauer fragt, wo und worin er die Autorität eines Belehrenden anerkennen wollte, das sind lauter

Kleinigkeiten: bald etwas von dort, bald wieder etwas von da, einmal dies, einmal jenes. Aber um solche Kleinigkeiten zu einem System zu reihen, mit anderen Worten, um etwas verstehen zu lernen, dazu fehlt ihm die Geduld, die Schulung, die Kraft. Der Bauer ist oft neugierig, aber selten lernbegierig. „Was ist denn das, die Schwefelsäure?“ fragt dich ein Bauer, wenn in seiner Gegenwart öfter von ihr die Rede ist. Sag' ihm: „Ein scharfes Wasser“, das genügt ihm schon, und das glaubt er dir auch. Willst du ihm das Weitere noch so populär erklären, du thust ihm doch keinen Gefallen damit: ja, es dünkt ihm unwahrscheinlich, unsicher, dass man gerade diese oder jene von dir genannten Ingredienzien dazu brauche, er kann's nicht recht glauben und verschließt sich innerlich gegen deine Belehrung. „Wo liegt denn dös Arabien?“ „Gegen Sonnenaufgang.“ Alles Weitere: die Erwähnung des Welttheils Asien, die Nennung der angrenzenden Meere wäre zu viel und zu weitläufig. So will der Bauer gelegentlich auch eine gleiche kurze Erklärung über den Zweck der Parlamente, der Hochschulen, der Eisenbahnen etc., — aber wenn man ihm dann diese Dinge noch so bündig auseinandersetzen wollte, so wird's ihm zu lang. Ein anderes Mal fragt er nicht mehr nach demselben Gegenstand, und denkt sich, du hast ihn wol zum besten gehabt mit deiner unverstandenen Erklärung.

Und hat er auch eine Kleinigkeit aufgegriffen — er getraut sich gar nicht, dieselbe, wenn sie noch so zweifellos ist, mit voller Überzeugung zu erfassen und auf seine Verantwortung weiter zu verbreiten. Kommt er doch in die Gelegenheit, davon zu reden, so thut er's nicht, ohne ein „wia ma hört“ oder „sog'n s'“ einzuschalten, um jede Verantwortung von sich abzulehnen. Und wie lächerlich so ein „sog'n s'“ bei handgreiflichen oder allbekannten Dingen sich ausnimmt! „Dös Ungarn war' leicht so a floche Gegend, sog'n s'!“

Der Bauer will sich an das Höhere nicht gewöhnen; dieses müsste sich nach ihm richten, wenn er damit zufrieden sein oder dafür Interesse haben sollte. Es dürfte kein anderer Gedanke, der nicht in den traditionellen Manierdogmen enthalten ist, keine neue Idee, die nicht bisher schon fructificirt war, maßgebend sein, weder in politischen, noch in wirtschaftlichen, noch in irgendwelchen anderen Dingen. Und weil die Welt den Bauern diesen Gefallen nicht thut, so bleibt sie unverstanden von ihnen: die Bauern bilden sich auf Grund der überlieferten Anschauungen und Dogmen ihre eigenen Urtheile über sämmtliche Neuschöpfungen, und solche lächerliche, bornirte Urtheile sind die gangbare Münze im Verkehre der Landleute unter sich. Man

darf sie darob nicht bemitleiden, denn solche Urtheile stammen nur aus Trägheit, ja aus absichtlicher Selbstbornirung, zu der sie sich gegenseitig verstehen, um desto leichter die ganze übrige strebende Welt ignoriren zu können.

Somit wird dem Leser klar sein, dass eine natürliche Autorität bei den Bauern nur sehr schwer Glauben und Anerkennung finden wird.

b) 1. Auf Grund der Manier „glauben" die Landleute weit lieber und eher, als aus natürlichen Gründen. Freilich ist der Manierglaube kein eigentlicher Glaube. Er ist nur ein mündliches Einstimmen in die Äußerung eines anderen, bei welchem das Gemüth eine gewisse Pietätsregnng empfindet, der Geist aber jeder weiteren Untersuchung über die objective Richtigkeit des Gesagten sich enthält, wenn dieselbe nur mit den traditionellen Dogmen und Anschauungen stimmt. Der Bauer ist an dieses Glauben gewöhnt worden. Er will sich nicht „dummer Bauer" schimpfen lassen, aber er gesteht es bereitwillig, dass er ein „oanfocher Bauernmensch" ist, und aus dieser seiner „Oanfochheit" (Einfalt) leitet er die Nothwendigkeit ab, den hergebrachten Autoritäten sein Geistesleben zu unterstellen, und folgert sein Recht zur beqnemen Gedankenlosigkeit, denn diese Autoritäten „denken ja für die andern Leut' auch." Er lässt sich die Glaubenswahrheiten auf die simpelste, oft geradezu lächerliche Weise versinnlichen. „Die heilige Dreifaltigkeit ist wie das Wasser: erst ist es Quelle, mitten ist es Bach, endlich wächst es zum Flusse an — und doch sind Quelle, Bach und Fluss nur ein Wasser, wie die drei göttlichen Personen nur ein Gott sind." Daneben glaubt der Bauer aber doch, dass der Vater der ganze Gott, der Sohn der ganze Gott und der heilige Geist der ganze Gott ist. „Wenn man sich mit Weihwasser besprengt, so wüthet jedesmal der Teufel darob, und im Gegentheile lacht er, wenn jemand am Weihwasserkessel vorübergeht, ohne die Finger hineinzutauchen," u. dgl. m. Im Katechismus ist für die „Einfältigen" viel Rücksicht genommen; sie brauchen nur gewisse Wahrheiten zu kennen, die anderen haben sie nur implicite zu glauben; solche Nachsichten wendet der Bauer gerne für sich an, — „mein Gott, die geistlichen Herren wissen's schon, wie schwer unser einem das viele Denken und Speculiren fallen thät." Der Geistliche ist die erste und höchste Manierautorität, der man alles glaubt. Was er in der Predigt sagt, das haben ja die Bauern alles schon einmal oder öfter gehört, — und darum interessirt sie's, darum glanben sie es auch. Das sind ja die alten Wahrheiten, die sich leider der Bauer auch immer nur in seiner altgewohnten Weise auslegt. Der Geistliche predigt von der Ver-

achtung alles Irdischen, von der Verdienstlichkeit der Entbehrung und Plage, von der Schädlichkeit der falschen Wissbegierde, von der Verderblichkeit der Zeitungen, von der Gottlosigkeit unserer Schulen etc. Wir haben bereits dargelegt, wie der Bauer alle diese Lehren mit seinem Thun und Lassen zu vereinbaren weiß. Er glaubt also dem Geistlichen um so lieber, weil er ihn zu nichts Neuem, zu keiner den Willen und die Denkkraft in ungewohnter Weise beanspruchenden Veränderung anhält.

Aber nicht nur in kirchlichen, auch in weltlichen Dingen fühlt sich der Bauer dem Geistlichen zum Glauben verpflichtet; ja, er zieht wol gar die Meinungen desselben denen eines Fachmannes vor. Liegt jemand krank im Hause, dann fragt man heimlich den gerufenen Arzt, wie lange der Kranke noch leben könne. Kommt der Priester zum „Versehen“, so fragt man ihn auch, — und sagt er etwas anderes, als der Arzt gesagt hat, so glaubt man nicht diesem, sondern dem Geistlichen; natürlich, „so ein Herr!“

„So ein Herr“ nämlich, der die himmlische Gelehrsamkeit in sich trägt, die doch mehr ist als alles irdische Wissen, und der überdies auch in der irdischen Gelehrsamkeit aufs höchste g'studirt ist, der muss es doch besser verstehen, wie der unchristliche „bartete Doctor“, der halt auch nur auf seinen Erwerb ausgeht, und sogar eine Alte (ein Weib) zu Haus hat, wie ein ganz gewöhnlicher Bauer!

2. Wer sich auf den Standpunkt der Manier stellt, braucht nicht einmal eine angesehene Persönlichkeit zu sein, um bei den Bauern Glauben zu finden. Wenn ein Bauer nur auf Besuch geht zum anderen und so während seines Besuches die Ehren eines Gastes genießt, so fühlt sich der andere schon verpflichtet, zu allem, was der Besuchende meint und äußert, „Ja“ und „Amen“ zu sagen. „Freilich ist's aso,“ „jo holt jo,“ „ih sog' 's ah“ etc. Natürlich wird da keine „unchristliche“ oder unmanierliche Ansicht vorgebracht. Es wird z. B. vom Schulwesen gesprochen. „Ih glaub',“ sagt der Gast, „dass dö Lehrern koaner koan'n Glaub'n nit hob'n, dö kinnan thuan, rain wos wölln.“ ‚Ja wull,‘ meint der andere ‚es is' eh' aso!‘ Es wird von neuerfundenen landwirtschaftlichen Instrumenten gesprochen: „Ih moan', dös Maschinwer' ist der Menschheit koan Nutz; arbeit't amol nit so netta, und hernoch werd'n d' Leut' ah faul, wonn d' Maschin ollas thuat.“ 'Jo freilih is 's a so, sein thuat 's eh aso.‘ In dieser Weise etwa wird verkehrt, und was der Gast sagt, — das „glaubt“ der andere alles, er wüsste ja selber nichts anderes zu sagen.

3. Hier muss auch jenes gehorsamste Beipflichten erwähnt werden,

dessen sich der Bauer befleißt, wenn er mit höheren Personen verkehrt, auch für den Fall, dass er von deren Reden nichts versteht. „Da müssen Sie bei der höheren Instanz einen Recurs einreichen, Sie verstehen mich?" So fragt z. B. eine Gerichtsperson den Bauer. „Jo, jo," sagt der, „jo, jo, Herr Doctor," — und durch dieses übereifrige „jo" schneidet er sich selber die Möglichkeit einer weiteren Frage ab und geht verblüfft und verwirrt von dannen. „Ein'n Revers sull ich einreichen, oder wie er g'sagt hat," recapitulirt er dann unsicher auf dem Heimwege, „ein'n Revers bei der höhern Distanz!"

Höheren Personen pflichtet der Bauer öfter sogar bei, wenn sie etwas Manierwidriges sagen. Freilich reut es ihn im stillen, — aber er ist von dem Gefühle seiner Unterordnung momentan so ergriffen, dass er sich für den Augenblick kaum etwas anderes zu denken getraut, als was der Höhere spricht. Aber man darf dieses Beipflichten nicht mit Glauben verwechseln, nicht einmal mit dem maniermäßigen Glauben, — es ist vielmehr die reinste Äußerlichkeit.

4. Den Glauben, welcher der maniermäßigen Autorität gezollt wird, verlangen auch die bäuerlichen Eltern von ihren Kindern, bäuerliche Herren von ihren Dienstboten. Widerspruch oder Einwendungen werden bei Kindern und Dienstboten nicht geduldet, sie haben zu glauben, was man ihnen sagt. Die Alten predigen aber auch wie ein Pfarrer: ob sie alle ihre schönen Lehren selber je befolgen konnten, das ist gleichgiltig, die „Gesindel" brauchen das auch gar nicht zu wissen. „Ja", meint ein aufgeweckter Knabe, „wie kann euch denn das Vergiftwenden 'was helfen?" ‚Das verstehst du nicht,' ist die Antwort des weisen Alten, ‚sei nicht so vorlaut.' „Die Gesindel (Kinder) müssen in der Stuben bleiben und brav sein," predigt manche Bauernmutter, und es wäre das größte Unrecht, wenn jetzt eines ihrer Kinder sagen möchte, zu Hause beim langen Sitzen wird ihm öfter nicht gut.

C.

Wie bethätigt sich der bäuerliche Autoritätscult im Gehorsam?

a) Von Natur aus ist der Bauer wenig zum Gehorsam geneigt. Er sollte allerdings, so könnte man meinen, froh sein, wenn eine höhere Autorität in seine misslichen Verhältnisse eingreift, um ihn einem besseren Ziele entgegenzuführen, als er allein bei seiner Zurückgebliebenheit und falschen Cultur erreichen kann. Allein so ablehnend sich der Bauer gegenüber einer natürlichen Autorität im Glauben verhält, so ablehnend verhält er sich gegen eine solche auch in Bezug auf das Gehorchen. Man hat den Bauer in seiner gesammten gesell-

schaftlichen und wirtschaftlichen Gebarung viel zu viel ihm selber überlassen: er ist fast wie ein Robinson, der keine Bedürfnisse hat, die er nicht aus Eigenem befriedigen könnte. Und weil er sich seine Nahrung, zum großen Theile seine Kleidung und seine sonstigen geringen Bequemlichkeiten unmittelbar durch die Arbeit seiner Hände herstellt, so fühlt er ein Eingreifen einer noch so wolmeinenden höheren Autorität für eine Überflüssigkeit und Ungerechtigkeit. Für den Staat hat er nicht das geringste Verständnis; er bedenkt auch nicht, welche Wolthaten er vom Staate empfängt durch Straßen, Bahnen, durch die öffentliche Sicherheit, durch das Schulwesen und durch das Landesvertheidigungssystem. Er denkt nur daran, dass er isst, was er selber gebaut, dass er trinkt, was er selber gepflanzt, — alles Weitere, meint er, gibt sich von selber, wozu so viele Beamte, Lehrer, Soldaten, oder gar Bücherschreiber, Spielwarenfabrikanten etc.!

1. Wir wollen hier nicht reden vom Steuerzahlen, vom Einrücken der Recruten oder von anderen empfindlichen Lasten und Pflichten. Es ist überflüssig zu sagen, dass der Bauer solchen Anforderungen der staatlichen Autorität nicht entsprechen würde, wenn nicht die Gewalt und die Strafe zu fürchten wäre. Wir reden nur davon, dass auch alle anderen, noch so zweckmäßigen Anordnungen der weltlichen Obrigkeit nur mit Widerwillen hingenommen und vollzogen werden. Da ordnet z. B. der Bezirkshauptmann an, es sollen Bäume längs der Straße gesetzt werden. „Jo freilih," heißt es, „dann werden wir extra ein'n Baumhüter halten, damit nix ruinirt oder g'stohl'n wird!" Sie setzen pro forma die verlangten Bäume; wenn aber einer von den Bauern den Pflug umwendet am anstoßenden Acker, dann ist's ihm eine Genugthuung, wenn die Ochsen dabei das junge Bäumchen quetschen: „Da sieht man's ja, so was taugt nit bei uns." Und so sind wirklich bald alle Bäume verdorben; „was versteht denn so ein Bezirkshauptmann von der Landwirtschaft?" — Ein anderes Mal ist eine Anordnung ans schwarze Brett beim Bürgermeisteramt geheftet: auf allen wichtigeren Wegkreuzungen und Straßenabzweigungen müssen Wegzeiger angebracht werden. „Jo freilih," wird da wieder gebrummt, „damit das umgehende G'sind gleiwl überall hinfinden konn!" u. dgl. m.

Dieser Widerwillen der Bauern gegen die Anordnungen der weltlichen Obrigkeit ist aber nicht erst von heute. Schon in den Lindermayrschen Dichtungen (neu edirt von Dr. Pius Schmieder) findet sich derselbe oft recht komisch verwertet. Ich erinnere an die Gedichte

„Der von allen Seiten gequälte Bauer“, „Der klagende Bauer“, „Der Bauer aus Verzweiflung ein Schatzgräber“:

> „I kan mä's unmigli nöt denkä,
> Was d'Herren mit uns no anhöbn.
> Ä Baur soll si wirkli grads henkä,
> So käm ä dient wög vo den Löbn.
> Seyn d'Rüstgeldä käm zun däschwingä
> Und gleiwohl höbns' Noirungä an,
> Und thaue uns än Toifel aufbringä,
> Den d'Herrschaft selba nennä nöt kan,“ u. s. f.

Die weltliche Obrigkeit hat indessen die Mittel, sich den Gehorsam zu erzwingen. Und so energisch ist der Bauer bei weitem nicht, dass er sich auch in der That widersetzen möchte, so wie er sich in seiner Gesinnung und in seinen Worten, wenn niemand Verfänglicher es hört, widersetzt. Denn so wie sein innerlicher Ungehorsam zum großen Theile auf der angeerbten Willensträgheit beruht, die alle Neuerungen scheut und bei der traditionellen Robinsonwirtschaft bleiben will, so hält ihn auch dieselbe Willensträgheit davon ab, dass er sich zur Wehr setze, selbst wenn ihm Unrecht geschieht. Mit Gewalt lässt er alles aus sich machen, ohne Gewalt will er nirgends folgen, auch nicht zum eigenen Nutzen, — außer, man hält ihm den Lohn dafür schon mit vollen Händen hin.

2. Man kann sich nun leicht vorstellen, wie wenig etwa eine wissenschaftliche Autorität bei den Bauern ausrichten kann. Nehmen wir an, der Bauer liest z. B. in einem Bauernkalender einen gediegenen, leicht verständlichen Artikel über rationelle Düngerbereitung; er wird anfänglich zugestehen, dass der Kalender recht hat; bald aber wird er allerlei Einwendungen finden, und thun — wird er nichts.

3. Die Autorität des Arztes wird durch die Angst unterstützt, man könnte die Krankheit verschlimmern, wenn man ihm nicht gehorcht. Dass aber mehr diese Angst als das positive Vertrauen zur Kunst des Arztes die Bauersleute zum Gehorsam gegen letzteren bringt, dafür zeugt das gemeinübliche Drunterpfuschen von verschiedenen Hausmitteln, welche, ohne Wissen des Arztes, mehr zur Beruhigung der Angehörigen, zur Bekämpfung ihrer Angst, als zur Gesundheit des Patienten angewendet werden. „Man will halt doch nix unbenutzt lassen, wenn man dem Kranken helfen könnt'.“

4. Wie schwer ein prompter Gehorsam den Bauersleuten fällt, sieht man am besten an den bäuerlichen Recruten. Sie wissen, dass sie beim Militär gehorchen müssen, und sind auch, weil sie die Gewalt

fürchten, von dem Gefühl ihrer untergeordneten Rolle durchdrungen; es könnte ihnen nicht einfallen, sich zu widersetzen. Aber selbst beim besten Willen haftet ihnen das heimische Widerstreben gegen einen prompten Gehorsam an: ruft der Officier den Recruten, so macht sich dieser ohne weiteres auf seine schwerfälligen Beine und geht, mit der ergebensten Miene von der Welt, zum Officier. Beim Militär heißt es aber: „Trab, Trab!“ und wer gerufen wird, muss laufen. Manche Officiere fassen diese Schwerfälligkeit als bloße Langweiligkeit auf und schelten solche Recruten „fad“, „lamlacket“ etc., — aber es ist eine gute Dosis inneren Widerstrebens gegen den Gehorsam dabei.

Der Bauer will auch nicht gehorsam erscheinen, er schämt sich dessen. Wenn er einer höheren Person den schuldigen oder nicht schuldigen Gehorsam erweist, ist er froh, wenn ihn kein anderer Bauer dabei sieht. Auch im gegenseitigen Verkehr der Bauern untereinander zeigt sich öfter diese Scheu, gehorsam zu erscheinen. Sie thun einander gern einen Gefallen, die Manier schreibt es ihnen vor; wenn aber die Situation eine solche ist, dass der Gefallen einer Nachgiebigkeit, also einem Gehorsam gleiche, dann fällt er schwer. Da hält ein Bauer mit seinem Heuwagen auf dem Fahrwege vor seiner Scheune und ladet ab. Der Nachbar kommt eben auch mit einer Fuhre und kann nicht passiren. Obwol der andere nun seinen Wagen in den Hof fahren und auf der inneren Seite der Scheune ebensogut abladen könnte, thut er es doch nicht, denn das sähe fast aus wie ein Gehorsam. Der Nachbar muss warten oder einen Umweg einschlagen.

b) Je ungerner der Bauer einer natürlichen Autorität gehorcht desto eifriger befleißigt er sich, der maniergemäßen Autorität seinen Gehorsam zu erzeigen. Jeder Mensch hat seinen Herrn, und alle Herren haben wieder einen noch höheren Herrn in dem Himmel. — Gottes Stellvertreter sind aber die Geistlichen, ihnen muss man zuerst und vor allen anderen Herren gehorsam sein.

1. Der religiöse Gehorsam ist der eigentliche und einzige Gehorsam in der Vorstellung des Bauers. Jeder andere Gehorsam, gegen den Kaiser, die Eltern etc., muss sich auf diesen zurückführen lassen, wenn er überhaupt berechtigt sein will: aber auch dann erhält er noch immer nicht dieselbe Bedeutung, wie der religiöse Gehorsam im engeren Sinne. Es wäre unerhört, wollte jemand den kirchlichen Anforderungen der Geistlichen nicht nachkommen. Die vorgeschriebenen Beichten und Fastenzeiten werden pünktlichst ein-

gehalten etc. Das Beichten, das Fasten, das Ablassgewinnen kostet eben nichts, ja, die Hausfrau kann dabei sogar ersparen. Die bäuerliche Selbstsucht wird dabei nicht verletzt. Die wenigen Anlässe, wo man den Geistlichen zahlen muss, als Taufen, Hochzeiten, Begräbnisse, treffen den Einzelnen verhältnismäßig so selten und immer in so erregter Stimmung, dass seine Aufmerksamkeit nicht gar so sehr auf das weggezahlte Geld concentrirt ist; und überdies kann man sich ja daran erinnern, dass einem dafür der Segen, den bei solchen Anlässen die Kirche spendet, im Himmel und auch auf Erden schon ein reichlicher Ersatz sein wird. Beim Steuerzahlen hat man selbst diesen Trost nicht. —

Aber auch der Geistliche ist an die Tradition gebunden, er darf den Landleuten nicht befehlen, was er will. Die neuerlichen Erleichterungen des Fastengebotes erfüllen den Bauer mit Bedenken und er getraut sich nicht von ihnen Gebrauch zu machen, trotzdem sie von der Kanzel verkündet werden. „Die Geistlichen werden leicht“ (leichtsinnig), sagen die Leute, „ist kein Wunder, wenn der Glauben schlecht wird.“ Auch würde der Geistliche wenig Gehorsam finden, wenn er die Bauern bewegen wollte, in der Wirtschaft, in ihrem häuslichen Treiben etc. Neuerungen und Verbesserungen in modernem Sinne einzuführen, — obwol man sich zu derlei Dingen noch am ehesten durch den Rath des Pfarrers bringen ließe. — Am allerwenigsten soll aber der Geistliche neue Taxen einführen und so den Bauer an der empfindlichsten Stelle verletzen. Ich habe mich gewundert, wie scharf sich Bauernweiber darüber ausdrückten, dass in jüngster Zeit der Geistliche auch für Versehgänge eine Taxe (1 fl.) annimmt, und dass die Versehtaxe immer allgemeiner in Gebrauch kommt. „Mit der Zeit müssen dann die armen Leut' (zu denen sich bei solchen Anlässen natürlich auch die Bauern rechnen) ohne Versehen sterben, können sich nur die Reichen den Himmel erkaufen, jetzt gehen die Geistlichen auch nur mehr auf das Geld“ etc. Allerdings getrauen sie sich nicht, gelegentlich den Gulden zu verweigern, aber es ist schon viel, dass man es wagt, in dieser Weise über die Geistlichen zu reden.

2. Eltern und Dienstherren verlangen strengen Gehorsam von ihren Kindern resp. Dienstboten. Die Bauernmoral macht ihnen dies sogar zur Pflicht. „Man muss das junge Volk streng halten“, heißt es. Es wird ihnen keine Freude geboten, die Erziehung umfasst nur Befehle und Strafen. Und wenn man auch den Kindern etwa auf dem Jahrmarkt einen „Kirchtag“ kauft, zu Weihnachten ein „Christkindl“

einlegt, so mischt man strenge und herbe Warnung und Mahnung in die Festfreude der kleinen Empfänger. Das Frohe daran müssen diese von selbst und allein herausfinden. Weil aber der Gehorsam so freudenleer und trocken ist, so kann er nur maniermäßig fortbestehen; die Natur sucht hinter dem Rücken der strengen Gebieter die ihr gebürende Freude; die Eltern oder Dienstherren sollen es aber nicht wissen. Die Kinder laufen aus, gesellen sich irgendwo in Scharen zusammen, raufen, zerreißen sich bei unüberwachten Spielen die Kleider, dafür sind sie dann zu Hause so still und schweigsam, wie man es von ihnen verlangt. Die Dienstboten, besonders die männlichen, nehmen bei der Nacht oft Reißaus, um sich irgendwo zu unterhalten. Besonders die Samstagnächte sind in dieser Beziehung berühmt.

So übt man den maniermäßigen Gehorsam gegen den strengen, christlichen Hausherrn, ist brav und folgsam, fast sclavisch gehorsam, solange man in seinen Augen ist, — und hinter seinem Rücken entschädigt man sich dafür, so viel als eben thunlich ist.

c) Wenn wir den ganzen Autoritätscult des Bauers nochmals überblicken: wie der Bauer jeden Höhergestellten ergebenst grüßt, aber dessen Belehrung ignorirt und bei Seite setzt; wie er innerlich von der ganzen ihn umgebenden Welt sich losgeschält hat, von niemand beeinflusst werden will, und wie er nach außen doch Gehorsam leistet und sich alles gefallen lässt, obwol er es hart empfindet, — so kommen wir zu der Einsicht, dass eine gewisse sclavische Unterwürfigkeit, ein gewisser Drill den eigentlichen und gesunden Autoritätscult in unserem Landvolke verdrängt hat.

Über diese Unterwürfigkeit schreibt ein Herr Lehrer Sieber aus Ransdorf:

Die Bevölkerung des südöstlichen Theiles von Niederösterreich besitzt einen besonderen Unterwürfigkeitssinn. Als Beispiel hierfür kann Folgendes dienen: In den ersten Jahrzehnten dieses Jahrhunderts sagte der gutsherrliche Verwalter beim Herannahen der Assentirung zu den Ortsrichtern: So viel Männer hat jede Gemeinde zum Militär zu stellen, schaut um, woher ihr dieselben nehmt. Nun hatten aber die wolhabenderen Stellungspflichtigen und deren Väter sich schon irgendwelche arme Bursche ausgeschaut, die in die Lücke geschoben werden könnten. Es waren dies meist Söhne sogenannter „Inwohner“, überhaupt armer Leute. Dieselben wurden nun nicht etwa durch ein verabredetes Kaufgeld bewogen, für die Gemeinde Soldat zu werden, sondern wurden nachts von einer Rotte dabei interessirter Bauern

überfallen, gebunden, zur Herrschaft geschleppt, visitirt und, wenn tauglich, zum Militärdienst gezwungen an Stelle der Bauernsöhne. Nun war aber diesen Misshandelten gar wol bekannt, dass ein solcher Vorgang nicht der gesetzliche, sondern nur durch den jeweiligen ungerechten Gutsverwalter und Ortsrichter gebilligt war. Man sollte glauben, sie hätten den Fanghunden einen Denkzettel gegeben, dass ihnen die Lust für immer vergangen wäre; nein! Die Scheu vor dem gestrengen Herrn Verwalter und dem Ortsrichter war so groß, dass die meisten sich blöde wie Schafe vierzehn Jahre in den Waffenrock stecken ließen. Und was war das Ende dieser Zwangssoldaten? Nach der ersten Capitulation waren sie zu einer anderen Arbeit nicht mehr recht tauglich, machten gewöhnlich eine nochmalige Tour mit und kamen endlich in ihre Heimat, um als Bettler vor den Thüren derjenigen, für die sie zum Militär gepfercht worden waren, ihren Lebensunterhalt zu sammeln. Ich glaube, sagt Herr Sieber, dass nur eine ausgesprochene Sclavendressur solche Verhältnisse ermöglichen konnte. Und der kreuzbrave Bauer, der auf diese ungerechte Weise seine Söhne vom Militärdienste frei machte, fühlte ob solchen Vorgehens keine Gewissensscrupel, so wenig wie der gutsherrliche Verwalter oder der saubere Ortsrichter. Noch jetzt leben solche Fanghunde und höchst wahrscheinlich auch hie und da als elender Quartierer einer der Gepferchten.

Überhaupt war ein gutsherrlicher Verwalter im Vereine mit dem Ortsrichter bei diesem Sclavenvolke eine Macht, die nach der ungerechtesten Willkür schalten und walten konnte. Nicht besser machte es oft in dieser Beziehung die geistliche Obrigkeit; ja selbst der jeweilige Schulmeister, wenn er mit ersteren auf gutem Fuße stand, hatte das Recht, auf dem Rücken der Bauern herumzutreten, weil sich dieses Volk einmal alles gefallen ließ.

Nun sind freilich viele Änderungen in dieser Hinsicht eingetreten. Das Jahr 1848 hat den allmächtigen Gutsherrschaften einen argen Hieb versetzt, auch die Geistlichkeit etwas zurückgedrängt. Die Leute dieser Gegend waren aber nur die Geschobenen; man denke ja nicht, dass sie das bisschen Freiheit und Selbstständigkeit, welches sie jetzt besitzen, ihrer eigenen Initiative zu verdanken haben. Andere, thatkräftigere Menschen haben ihnen dazu verholfen. Der echte Bauer, Söldner oder Inwohner althergebrachten Calibers kommt heute noch mit der unterwürfigsten Miene von der Welt zum Gerichtsbeamten, zum Pfarrer, zum Bürgermeister etc. Man möchte glauben, die Ehrfurcht vor der Obrigkeit wäre in diesem Volke

besonders eingewurzelt. Beileibe nicht! Nicht Ehrfurcht, Furcht ist es, welche zu einem solchen Benehmen drängt. Ist eine Hochzeit, so wird ganz gewiss der Bürgermeister, wohl auch der Pfarrer und Schullehrer dazu eingeladen, mit allen möglichen Ehrenbezeigungen überhäuft. Wie schön ist es, wenn eine Obrigkeit, ein Seelsorger, ein Lehrer solche Zuneigung im Volke genießt! Doch welche Täuschung, wenn einer so denkt. Man fürchtet den Bürgermeister, denn er könnte bei einem allfälligen Streite mit einem Nachbar sich etwa auf Seite der Gegenpartei stellen, oder bei einer Gesetzesumgehung die Augen nicht zudrücken; man fürchtet den Pfarrer, der eine besondere geistliche Gewalt über das Volk besitzt und einem am End' gar den Himmel verschließen kann; auch der Schullehrer ist ein Mann, den man als Gemeindeschreiber oft braucht, oder der etwa gar im Ortsschulrathe einen Strafantrag stellen könnte etc. Daher die Ehre, die man scheinbar diesen Leuten anthut. Man denke sich die lebhafteste Unterhaltung, deren eine Bauerngesellschaft fähig ist. Lautes Singen, Schwingen der vollen Gläser, Schäkern mit den anwesenden Weibsen etc. und nun lasse man plötzlich eine Standesperson eintreten. Welches Stocken im fröhlichen Tumult, als ob sie gegen eine anständige Unterhaltung etwas einwenden könnte. Solche Beispiele ließen sich eine ganze Menge anführen, es genüge jedoch das Gesagte, um darzuthun, welche sclavische Furcht dieses Volk vor jeder Obrigkeit besitzt."

Eine hygienisch-statistische Untersuchung der österreichischen Schulverhältnisse.

*Von Dr. **Leo Burgerstein**-Wien.*

Der um unser Schulwesen so hochverdiente Abgeordnete Hofrath Dr. Beer hat heuer in den Ausschussverhandlungen des Reichsrathes u. a. die entsprechende Beachtung der Schulsanität bezw. eine Untersuchung angeregt.

Es dürfte daher, da die Frage derart etwas mehr Actualität erhält, nicht ohne Interesse sein, den belangreichen Gegenstand an dieser Stelle ein wenig zu beleuchten. Es könnte sich bei einer Untersuchung in erster Linie um eine einmalige Revision der Schullocale und zweitens um eine einmalige Untersuchung der Schulbevölkerung, beides in den Landeshauptstädten, wenn thunlich um eine beschränkte Anzahl von Schulen und Schulkindern auf dem Lande handeln. Die Revision der Schullocale ist im großen Ganzen durch die Lehrerschaft selbst ausführbar; mit kurzen Schlagworten sei hier angedeutet, was hiebei als zu Erfragendes ungefähr in Betracht kommt, weil dies zur Beurtheilung der Durchführbarkeit nöthig ist.

Lage des Gebäudes (Orientirung: Straße etc., Abstand und Höhe gegenüberliegender Bauten, schattende, hohe, feuchtmachende Bäume, lärmende, unsaubere Betriebe, Dungstätten etc. in der Nähe). Ziegelbau etc. Außenstiege, Schutzdach, Vorhalle. — Stiegen (Breite, Material, Wendeltreppe, Platzelstiege, Stufenhöhe, Vorrichtungen zum Anhalten und Verhindern des Abrutschens daran). Gänge (Breite, Länge, Höhe, heizbar, ventilirbar, hell, dunkel, zum Ergehen oder zu Garderobezwecken benutzt). Schulzimmer (Länge, Breite, Höhe; Oberkleider darin abgelegt; Fußböden: Stein, Holz, hart, weich, Dielen, Riemenböden etc.; geölt, gestrichen. Wie viel Schulkinder im Zimmer, wann, wie lange. Wände: feucht, nassfleckig; Farbe, Art des Anstriches, wie oft erneuert, ob abfärbend, Lambris, wie hoch). Bänke (System, Distanz, Lehne etc., erschwert das Bankmaterial die Reinhaltung). Ventilation (künstliche, mit der Heizung verbunden;

werden die Fenster regelmäßig zur Lüftung geöffnet, wann, wie lange). Beleuchtung (Fenster: Zahl, Größe, Himmelsrichtung, Art des Öffnens, Doppelfenster im Winter; Vorhänge, deren Beschaffenheit. Künstliche Beleuchtung, Öl, Petroleum, Gas etc.; Qualität der Lampen-Brenner, Glocken, Erfahrungen). Heizung (Öfen, Centralheizung, System etc., merkbare Nachtheile). Woher kommt die der Heizanlage zugeführte Luft. Brauchbare Thermometer im Zimmer, wie hoch angebracht, etwa regelmäßig abgelesene Ergebnisse. Reinhaltung (Vorrichtungen zum Reinigen der Schuhe. Waschbecken für die Schulkinder, Seife, Handtuch; wie oft werden Zimmer und Gänge gekehrt, von wem; gewaschen; Möbel abgewischt, Fenster geputzt). Aborte (deren Zahl, Lage, Qualität; Desinfection). Wasser (Brunnen etc., Nähe von Senkgruben, Kanälen, Qualität des Wassers, subjectiv). Arbeit und Pausen (Stundenplan, Pausen, wann, wie lange, wo halten sich die Kinder auf, was machen sie. Hitzeferien, Schulgarten, Hof, Spielplatz, offen, gedeckt, Bodenbeschaffenheit etc.). Körperliche Übungen (Turnraum vorhanden; im Gebäude, wo sonst; Dimensionen, Beleuchtung etc. Art der Bekleidung beim Turnen. Spieie. Aus welchen Ortschaften, wie viele aus jeder, ungefähre Entfernung der Orte). Sonstige Bemerkungen.

Diese rohe Skizze berührt ungefähr die Dinge, welche in Betracht kommen. Es ist selbstverständlich, dass eine derartige Revision mit sehr verschiedenem Grade von Exactheit vorgenommen werden kann und hinsichtlich mancher Fragen einer kurzen Erläuterung bedarf, wenn die Beantwortung blos durch die Lehrer geschehen soll.

Je breiter die Basis einer Statistik ist, um so zuverlässiger ist natürlich, caeteris paribus, das Resultat. Von diesem Gesichtspunkte wäre die Aufnahme aller Schulbauten in Österreich ein wünschenswertes Ziel, umsomehr, als durch die damit verbundene eigene Arbeit Anregung sowol als eigenes Studium seitens der Lehrerschaft im größten Ausmaße einträte; allein schon die Vielsprachigkeit der Antworten würde in Österreich eine derart groß angelegte Arbeit erschweren und es wird für eine zuverlässige Statistik auch genügen, wenn mit Rücksicht auf culturelle, klimatische und sociale Verhältnisse eine engere Anzahl von Schulen aus allen Theilen der Reichshälfte ausgewählt wird, also bestimmte Verwaltungsbezirke beziehungsweise deren Stücke in die Untersuchung einbezogen werden. Dieser Weg wäre allerdings jenem, blos ein paar Großstädte hinsichtlich der Schulgebäude ins Auge zu fassen, vorzuziehen, vorausgesetzt, dass die vorgeschlagene Auswahl der Landdistricte so vorgenommen wird, dass

die Resultate zu einem Durchschnittsbilde führen. Glücklicherweise genügt für die einfacheren ländlichen Verhältnisse eine relativ einfache Auskunft u. a. schon deshalb, weil hier das Kind weit mehr und weit leichter Gelegenheit hat zum Genuss von Sonnenlicht, reiner Luft und freier Bewegung, als das Stadtkind. Ein Fragebogen mit Erläuterungen wird für Landschulen ganz ausreichen, um brauchbares Material für eine statistische Bearbeitung zu erhalten. In großen Städten, d. h. speciell bei complicirt angelegten Schulkasernen stellt es sich vielleicht als wünschenswert heraus, auf Grund der eingelaufenen Auskünfte eine kleine Anzahl ausgewählter Gebäude fachmännisch zu untersuchen; vielleicht finden sich, falls dieser Weg sich als wünschenswert ergeben sollte, durch Umfrage bei den betreffenden Gesellschaften (Ingenieur- und Architecten-Verein in Wien etc.) Specialisten, welche sich aus wissenschaftlichem Interesse betheiligen. Das sind übrigens Fragen, welche noch gar nicht spruchreif sind und erst durch die betreffende Untersuchungs-Commission zu erörtern wären. — Sehr zu wünschen ist es jedenfalls, Schulen aller Grade, vom Kindergarten bis zur Mittelschule einschließlich zu untersuchen.

Der zweite Punkt, der mit dem ersten an Wichtigkeit wetteifert, ist die Untersuchung der Schuljugend. Es sei auch hier vor allem eine Rohskizze der Fragen gestattet, ehe einige allgemeine Bemerkungen über die Durchführung gesagt werden.

Datum der Untersuchung, Name, Alter, Geschlecht, Geburtsort; Beruf der Eltern; wenn verstorben, woran; Haarfarbe, Augenfarbe; Impfnarben, durchgemachte Infectionskrankheiten. Länge, Gewicht, Brustumfang, Lungencapacität, Beschaffenheit der Augen, Ohren, Zähne. Andauernde Kränklichkeitszustände (Bleichsucht, öfteres Nasenbluten, habitueller Kopfschmerz, Appetitlosigkeit, Rückgratsverkrümmung etc.). Zustand der Körperpflege (Reinlichkeit etc.), genossener Turnunterricht, betreibt Sport (Schlittschuhlaufen, Schwimmen etc.). Fähigkeitsnote (Schwierigkeit beim Unterricht in den einzelnen Gegenständen), Folgen. Arbeitszeit in der Schule, zu Hause, obligatorisch, freiwillig; Zeit des Schlafengehens, Aufstehens, Schlafdauer. Zahl der im Jahre . . . . krankheitshalber versäumten Schulstunden (monatweise); durchgemachte Krankheiten (letztere Fragen auch bezüglich der Lehrpersonen). Ob strenger Impfzwang herrscht.

Diese rohe Skizze deutet wieder das zu Erfragende bezüglich der Schulen bezw. Schulkinder aller Grade an. Wie man sieht, werden zur Beantwortung einer Reihe von Fragen die Eltern herbeigezogen. Sowol in dieser Hinsicht, als bezüglich der von den Ärzten zu erhal-

tenden Antworten ist die Sache natürlich wieder in den Mittelschulen und in großen Städten relativ leicht durchführbar, da in diesem Falle die Eltern sehr oft die nöthige Bildung und vielfach Hausärzte haben, sich überdies wahrscheinlich über Anfrage bei den ärztlichen Gesellschaften eine hinreichende Anzahl von Herren fänden, welche bereit wären, die Schulen behufs einer solchen einmaligen Untersuchung unter sich aufzutheilen. Bezüglich der Landeshauptstädte, speciell der Universitätsstädte, ist es ganz gut denkbar, dass sich für Untersuchung von Augen, Ohren, Zähnen wenigstens hinsichtlich einer ausgewählten Gruppe von Schulen bereitwillige Specialisten*) fänden, so dass die Auskünfte über eine statistisch ausreichende Anzahl Mittelschüler sogar die größtmöglichste wissenschaftliche Exactheit hätten.

Anders steht die Sache natürlich bezüglich der Volksschulkinder, zumal auf dem Lande. Armut und Mangel an Schulbildung seitens der Eltern schaffen hier große Schwierigkeiten, obzwar eine Untersuchung der Kindergarten- und Volksschulbevölkerung sowol an sich von größter Wichtigkeit, als auch für das volle Verständnis der Resultate hinsichtlich der Mittelschulen belangreich ist. Da es sich aber hier wie bei den Mittelschulen besonders darum handelt, eine statistisch hinreichende Anzahl passend ausgewählter Schulen zu untersuchen, so erscheint das Unternehmen bei der möglicherweise bereitwilligen Mitwirkung der Ärzte voraussichtlich durchführbar. Hinsichtlich der Landeshauptstädte scheint dies ganz besonders außer Frage. Würden z. B. in Wien einige hundert Volksschulkinder in jedem Bezirke und „Vororte“ untersucht, gäbe das eine ganz brauchbare statistische Basis, und es fragt sich, ob nicht in Ländern, wie in Mähren, wo das Institut der Bezirksärzte durchgeführt ist, sogar eine Gruppe von Landschulen in die ärztliche Untersuchung einbeziehbar wäre; die Untersuchung hätte auch dann bleibenden Wert, wenn jetzt nur einzelne Kronländer einbezogen werden könnten. — Eine ganze Reihe von Fragen kann der Lehrer beantworten, auf Grund einer kurzen Instruction z. B. auch eine statistisch verwertbare Prüfung der Sehschärfe vornehmen, wie dies in einer Wiener Volksschule (Kopernikusgasse 15, Schulleiter Emanuel Bayr) mit der Cohnschen

*) Derartige Unternehmungen bedürfen ausgiebiger behördlicher Förderung; die eigenen Erfahrungen, welche der um die Hygiene unserer Schulen hochverdiente Professor v. Reuss auf dem VI. intern. Congresse für Hygiene und Demographie, Wien 1887, mitgetheilt hat, sind illustrativ und nicht alleinstehend. Das generöse Anerbieten des Wiener Zahnarztes Dr. Th. Hillischer auf demselben Congresse (alle Wiener Schulkinder betreffend) ist offenbar ganz unbenutzt geblieben.

Prüfungstafel thatsächlich schon geschieht, ebenso eine Gehörprüfung, die Messung und Wägung; für andere Untersuchungen (Brustumfang, Gebiss, Kränklichkeitszustände) ist natürlich der Fachmann entweder wünschenswert oder unbedingt nothwendig.

Sicher ist, dass der Lehrer derart eine neue beträchtliche Arbeit bekäme, die er nicht, wie eventuell der Arzt die kleine, freiwillig übernimmt, und dass die Kinder deshalb zur Schule müssten; mit Rücksicht auf diese Verhältnisse wäre es billig und praktisch, für die ganze hier skizzirte wichtige einmalige Untersuchungsarbeit ein paar Schultage unterrichtsfrei zu machen. Die freiwillige ärztliche Untersuchungsarbeit könnte eventuell so erledigt werden, dass die Kinder während der Schulstunden für Fertigkeiten abwechselnd in kleinen Gruppen vorgeführt werden. — Dass die ungefähre Gleichzeitigkeit einer Untersuchung der Schullocale und der Schulbevölkerung noch von besonderer Bedeutung sei, ist klar. Der Anfang des Unternehmens könnte mit den großstädtischen Schulen gemacht werden. Die Ergebnisse wären auch für die Unterrichtsreform von hohem Wert. Vielleicht discutirt eine oder die andere unserer pädagogischen und ärztlichen Gesellschaften die angeregte Frage?

Die bereits ziemlich reiche Literatur über verwandte Studien im Auslande, unter welchen die Axel Key's in Stockholm und die der dänischen Commission obenan stehen, bieten vortreffliche Anhaltspunkte über die einzuschlagenden Wege; zutreffende exacteste Fragestellung wird die statistische Bearbeitung erleichtern. Die vorliegenden Muster über Verwandtes aus Belgien, Dänemark, Frankreich, Russland, Schweden und der Schweiz bieten manchen guten Anhaltspunkt; mit Benutzung aller Erfahrungen hat eine Untersuchung Aussicht auf großen Erfolg. Die wesentlichen Kosten dürften zeitweilige besondere Verwendung einiger Beamten sowie beträchtliche Druckauslagen sein; letztere werden allerdings z. Th. durch den buchhändlerischen Vertrieb der Unternehmungsresultate hereinzubringen sein, besonders wenn außer einer streng wissenschaftlichen Ausgabe eine für die weitesten Kreise (Eltern) veranstaltet wird.

Abgesehen von dem bleibenden Wert der Ergebnisse in wissenschaftlicher Beziehung, ihrer anregenden Wirkung und ihrer großen praktischen Bedeutung für die Schulbehörden, würden die Resultate last not least von der Öffentlichkeit mit großem und in die weitesten Kreise dringendem Interesse verfolgt werden; es ist klar, wie sehr eine derartige von der maßgebendsten Stelle inaugurirte Arbeit auf das Publicum und die Lehrerschaft hinsichtlich einer rationellen häuslichen

und Schulerziehung der Jugend in hygienischer Richtung einwirken möchte. — Deutschland hat durch kräftige, andauernde Förderung gesunder körperlicher Bethätigung (Spiele, Bäder) einen großen Schritt in der Praxis voraus, wendet aber sonst viel Zeit auf akademische Discussion schulhygienischer Fragen. Bei der vorstehenden Skizze, welche ja von einer Episode im österreichischen Parlamente ausgeht, habe ich Österreich im Auge gehabt, welches derart gleichfalls in hygienicis einen großen praktischen Schritt nach vorwärts machen könnte.

Pädagogische Rundschau.

Aus Sachsen. Das Winterhalbjahr 1889/90 brachte für die sächsische Lehrerschaft manches, das interessant, und manches, das nicht nur interessant, sondern auch erfreulich ist.

Der vor Ostern d. J. geschlossene Landtag hat mehrere Beschlüsse gefasst, welche von den Lehrern als wohlthuend wirkende empfunden werden. A. Am 15. März gelangte in der 2. Kammer Cap. 110 des Staatshaushaltes zur Berathung und Erledigung, betr. die Dotationen an die Schulgemeinden. Zunächst ist erwähnenswert, dass dieses Capitel nicht, wie in Preussen, den verhängnisvollen und — hier ist einmal das Fremdwort am Platze — ominösen Namen „Schullastengesetz“ erhalten hat. Cap. 110 überweist, wie früher, an die Schulgemeinden die Hälfte der Grundsteuereinnahme in Höhe von 1 559 223 Mk. und eine Beihilfe „zur Bestreitung der Lehrergehalte“ in Höhe von 1 700 000 Mk. Diese Gewährung soll in der Weise erfolgen, dass den Schulgemeinden zu dem Diensteinkommen der Lehrer und Lehrerinnen an den einfachen Volksschulen und an den mittleren Volksschulen, sofern am Orte eine einfache Volksschule nicht besteht, für jede ständige Lehrerstelle ein Zuschuss von 300 Mk. und für jede Hilfslehrerstelle ein solcher von 150 Mk. zutheil wird. Voraussetzung für die Gewährung dieser Beihilfen soll aber sein, dass das Schulgeld im Durchschnitt den Betrag von 5 Mk. jährlich nicht übersteigt, sowie, dass das Mindesteinkommen der ständigen Lehrer und Lehrerinnen nicht unter 900 Mk., das Mindestgehalt der Hilfslehrer und Hilfslehrerinnen nicht unter 600 Mk. jährlich betrage. Ausnahmsweise kann „zur Vermeidung einer erheblichen Belastung mit Schulanlagen“ der Staatszuschuss auch dann gewährt werden, wenn das Schulgeld im Durchschnitt bis auf 8 Mk. jährlich ansteigt. Die Wünsche der Lehrer nach Aufbesserung der Gehälter haben also insofern Berücksichtigung erfahren, als das Mindesteinkommen eines Hilfslehrers von 540 auf 600 Mk., das eines ständigen Lehrers von 840 auf 900 Mk. erhöht worden ist. Kann diese Erhöhung auch keine außerordentliche genannt werden, so ist sie doch sehr dankbar aufgenommen worden, da seit vorigem Jahre verschiedene Ursachen, darunter nicht zum mindesten die gewaltsamen und massenhaften Arbeiterausstände, eine Preiserhöhung aller Lebensbedürfnisse herbeigeführt haben. Bei diesem Cap. 110 hatte die socialdemokratische Partei, an deren Spitze die Abgg. Bebel und Liebknecht stehen, den schon früher gestellten Antrag auf Wegfall des Schulgeldes von neuem eingebracht, der jedoch abgelehnt wurde. Bei der Berathung desselben sagte ein Abgeordneter, der ganz auf dem Boden der bestehenden Gesellschaftsordnung steht, „dass die Aufhebung des Schulgeldes nicht nur durchführbar und möglich, sondern auch nur eine Frage der Zeit

sei," während ein anderer hervorhob, die Gehaltsverhältnisse der Lehrer könnten an vielen Orten günstiger sein, weshalb er die Regierung bitte, „ernstlich nachzudenken, in welcher Weise beim nächsten Landtage in dieser Beziehung Änderungen eintreten könnten." — B. In einer andern Sitzung wurden folgende Anträge des Finanzausschusses zum Beschluss erhoben: 1. Die Kammer wolle von den eingereichten Petitionen diejenigen, welche darauf gerichtet sind, den ständigen Lehrern an den Gymnasien und Realgymnasien königlicher Collatur die Staatsdienereigenschaft gesetzlich zu verleihen, auf sich beruhen lassen. 2. Das Gesuch der ständigen Lehrer an den Gymnasien und Realgymnasien königlicher Collatur um Gleichstellung ihrer Pensionsverhältnisse mit denen der Staatsdiener ist der königlichen Staatsregierung zur Erwägung zu übergeben mit der Maßgabe, diese Erwägung auch auf die Gleichstellung aller ständigen Lehrer an den Volksschulen, Realschulen, Seminaren und anderen höheren Schulen, sowie der Geistlichen zu erstrecken. 3. Durch diesen Umstand ist die Bitte des Allgemeinen Sächsischen Lehrervereins, für die Volksschullehrer die Scala des Staatsdiener-Pensionsgesetzes Geltung erlangen zu lassen, als erledigt anzusehen. Nach alledem dürfen die Lehrer in den nächsten Jahren einer vortheilhaften Änderung sowohl des Dotations-, als auch des Pensionsgesetzes gewärtig sein. — C. Ferner stimmte der Landtag einer Regierungs-Vorlage zu, nach welcher die Beiträge der Lehrer zur Landes-Lehrerpensionscasse, sowie zur Witwen- und Waisencasse vom 1. Januar d. J. an in Wegfall kommen. In gleicher Weise sind sämmtliche Pensionsbeiträge gleichzeitig den Geistlichen und schon früher den Staatsdienern erlassen worden. Die Beiträge der Lehrer zu beiden Cassen betrugen durchschnittlich 1 % des Gehaltes; immerhin ist die eintretende Erleichterung fühlbar. Und so können die Lehrer mit dieser Maßnahme sehr zufrieden sein, umsomehr, als sie durch dieselbe eine gewisse Gleichheit mit den Geistlichen und Staatsdienern erreichten! — D. Die meisten der zahlreichen Petitionen, in denen um Herabsetzung der gesetzlich bestehenden dreijährigen Fortbildungsschulpflicht auf 2 Jahre gebeten wurde, liess man auf sich beruhen, etliche jedoch wurden der Regierung zur Kenntnis überwiesen. — E. Ein von einem Arzte eingereichtes Gesuch um völlige Aufhebung der körperlichen Züchtigung blieb unbeachtet.

Der Besuch der hierländischen Lehrerseminare (s. Februarheft 1888) hat sich seit 1885 fortgesetzt gesteigert. Dennoch kann der Bedarf an Lehrkräften noch nicht völlig gedeckt werden, so dass es nöthig geworden, emeritirte Lehrer und Candidaten der Theologie vereinzelt zur Aushilfsleistung heranzuziehen. Bei diesem thatsächlichen Lehrermangel, der aber mit dem in Preußen z. Z. bestehenden nicht zu vergleichen ist, wird der Besuch der Seminare thunlichst zu fördern gesucht. Neben dem vollständigen Parallel-Seminar zu Dresden-Friedrichstadt wird nunmehr auch das Doppelseminar zu Grimma (ein normales, eins für ältere aus anderen Berufskreisen übertretende Schulamts-Aspiranten) mit Parallelclassen versehen. Die solchergestalt gesteigerte Frequenz der Seminare (dieselben zählten 1885: 2241, 1886: 2262, 1887: 2337, 1888: 2422 und 1889: 2480 Zöglinge) lässt erwarten, dass Nothbehelfe, wie die erwähnten, künftig nur in seltenen Fällen eintreten werden. 1889 betrug z. B. die Zahl der mit Reifezeugnis vom Seminar Abgehenden 347, einschließlich 37 weibliche.

In der Erkenntnis, dass die Unterrichtsstatistik trotz vieler Einwände doch nicht ohne Bedeutung ist, haben die Ministerien des Unterrichts, des Innern, des Krieges und der Finanzen soeben einen „2. Bericht über die gesammten Unterrichts- und Erziehungsanstalten im Königreich Sachsen“ veröffentlicht, nachdem schon 1885 auf Grund statistischer Erhebungen vom 1. December 1884 ein 1. Bericht herausgegeben worden war. Die Erhebung erstreckt sich hauptsächlich auf den Zweck, die Organisation und den Besuch der Schulen, ferner auf den Schulaufwand und die Art der Deckung derselben, sowie auf die Lehrerstellen und die sämmtlichen Lehrkräfte. Der erste Theil des Berichts behandelt die dem Unterrichtsministerium unterstellten Anstalten, nämlich die Universität zu Leipzig, das Polytechnicum zu Dresden, die Lehranstalten für allgemeine Bildungszwecke (Gymnasien, Realgymnasien, Realschulen, höhere Mädchenschulen und Privatschulen mit höheren Unterrichtszielen), die Bildungsanstalten für Lehrer und Lehrerinnen, die öffentlichen Volksschulen, die Taubstummenanstalten, die concessionirten Privatanstalten und den Unterricht durch Hauslehrer. Hier sei der Kürze halber nur von der Universität zu Leipzig einiges angeführt: Die Zahl der Docenten betrug im Sommerhalbjahr 1889: 181, im Wintersemester 1889/90 182, die Zahl der Vorlesungen im erstgenannten Semester 407 und im letztgenannten 423. Die Zahl der Studirenden erreichte im Sommersemester 1889 die Höhe von 3322, darunter 1546 Sachsen, und im Winterhalbjahr 1889/90: eine solche von 3453, darunter 1553 Sachsen; außerdem haben im Sommer 87 und im Winter 86 Personen, ohne inscribirt zu sein, Vorlesungen besucht. Das letzte Wintersemester hat nächst dem von 1883/84 die höchste Besuchsziffer erreicht. Seit 1864/65 ist die Zahl der Studirenden stetig gewachsen, und zwar um 251,63 Procent des damaligen Bestandes. Die geringste Zahl von Studirenden haben die Pädagogik und die Mathematik aufzuweisen. Von Interesse dürfte noch der Unterhaltungsaufwand sein. Die Gesammtausgabe betrug 1 440 338,65 Mk., die Einnahme 402 606,93 Mk., der Staatszuschuss demnach 1 037 741,72 Mk. An Unterstützungen sind den Studirenden zugeflossen: 107 758,13 Mk. an Stipendien, 48 871,93 Mk. an Convictstellen, 1 031,63 Mk. an Freistellen. 517 234,10 Mk. betrugen die Besoldungen der Professoren und Lehrer, 61 701,41 Mk. diejenigen der Verwaltungs- und Gerichtsbeamten, 566 511,02 beanspruchte der Aufwand für akademische Lehrmittel und Institute, u. s. f.

Der Handfertigkeitsunterricht, sofern er nicht innerhalb, sondern außerhalb des Volksschulunterrichts betrieben werden soll, bricht sich mehr und mehr Bahn. Der deutsche Verein für Knabenhandarbeit, der bekanntlich in Leipzig ein Handfertigkeits-Seminar unterhält, für welches auch der letzte Landtag eine namhafte Unterstützungssumme bewilligte, wird im Laufe d. J. mehrere Curse zur Ausbildung von Lehrern abhalten. An dem Osterlehrgang betheiligten sich vorwiegend solche Schulmänner, welche an geschlossenen Anstalten (Internaten) wirken, z. B. an Waisenhäusern, Kinderhorten und Bewahranstalten, an Blinden-, Taubstummen- und andern Instituten, in welchen — nach meiner Ansicht — der Handfertigkeitsunterricht seinen eigentlichen Platz hat. Im Juli soll sodann den norddeutschen, im August den süddeutschen und im September den rheinischen Lehrern Gelegenheit geboten werden, sich an einem Cursus zu betheiligen, damit dann

überall die Knaben schon in der bildungsfähigen Jugendzeit angeleitet werden können, nach und neben dem Schulunterricht (der immer die Hauptsache bleiben muss!) am Schraubstock und in der Werkstatt für Papparbeit oder an der Hobelbank und am Schnitztisch Hand und Auge zu üben.

Die Schulreformbewegung hat auch in Sachsen Boden gewonnen: schon seit Jahren besteht in Dresden eine „Freie Vereinigung für Schulreform"; jüngst hat sich ein Verein für Schul-Reform gebildet, welcher dem großen „deutschen Verein für Schul-Reform" zu Berlin als Ortsgruppe Dresden beigetreten ist. In der constituirenden Versammlung wurden folgende Gedanken geltend gemacht, welche hier wiedergegeben zu werden verdienen, da sie von allgemeinem Interesse sein werden, indem sie einen kurzen Rückblick auf diese Bewegung bedeuten: Schon vor 20 Jahren begannen ernstliche Klagen über den gegenwärtigen Schulbetrieb und die damaligen Schuleinrichtungen; jedoch erst Prof. Dr. W. Preyers Rede auf der Naturforscherversammlung zu Wiesbaden über „Naturforschung und Schule" führte zu weiteren Schritten, u. a. zu einer mit 23000 Unterschriften versehenen Schulpetition an den preußischen Unterrichtsminister Herrn v. Gossler. Es folgte die Bildung zweier Schulreformvereine zu Berlin, des einen mit Dr. Lange und Generalsecretär Peters, des andern mit Prof. Preyer und Dr. Hugo Göring an der Spitze. Die Spaltung der Schulreformer in zwei Vereine hat keinen sachlichen Grund, und es ist auch von Seiten des Preyer'schen Vereins („Neue deutsche Schule") der Wunsch vorhanden, sie zu beseitigen. — Ein überraschender Erfolg ward den Reformbestrebungen durch die Cabinetsordre des Kaisers Wilhelm vom 12. Februar d. J. über den Unterricht in den Cadetenhäusern. Der Erlass enthält die wolerwogene und ausdrückliche Willensmeinung des Kaisers, zunächst freilich nur für die Cadetenanstalten; indes ist es blos eine Frage der Zeit und liegt jedenfalls auch in der Absicht des Kaisers, dass die in dieser Ordre ausgesprochenen Grundsätze auch auf die bürgerlichen Schulen, namentlich die Gymnasien, Anwendung finden. Minister v. Gossler ist seitdem weit eher ein Begünstiger als ein Gegner der Schulreform, und er hat bei der Berathung des Cultusetats im März d. J. erklärt, dass man die „Berechtigungsfrage" des Einjährig-Freiwilligendienstes jedenfalls ganz von der Schulfrage loslösen werde, und dass eine Enquête-Commission von etwa 40 Personen einberufen werden solle, um über Schulreformvorschläge zu berathen. Möge die Frage der Schulreform, der ja im „Pædagogium" eine fortgesetzte Aufmerksamkeit zugewendet wird, einer gedeihlichen Lösung entgegengeführt werden! —

Zum Schluss meines Berichtes will ich noch einer Person Erwähnung thun: Joh. Fried. Aug. Lansky, ein Mann, welcher an der in den letzten 50 Jahren erfolgten Hebung des sächsischen Schulwesens und Lehrerstandes großen Antheil hat und meist in Verbindung mit den Namen Berthelt, Jäkel, Bornemann, Thomas, Petermann, Heger etc. genannt wird, trat am 6. Januar l. J. in den Ruhestand; 1818 zu Dresden geboren, war er zuletzt daselbst Schuldirector. Im Mai 1849, als Jul. Kell, Redacteur der Sächs. Schulzeitung und Mitglied des Landtages 1848/49, in Dresden erkrankte und starb, übernahm Lansky die Leitung dieses Blattes. Die Lehrerschaft hat ihm zu Ehren eine Lansky-Stiftung im Sächsischen Pestalozzivereine errichtet, als dessen Vertreter Oberschulrath A. Berthelt an Lansky u. a. folgende Worte

richtete: „Was Sie durch Ihr reichgesegnetes, mehr als 50jähriges berufliches Wirken, was Sie ferner durch eine mehr als 25jährige Mitgliedschaft im Vorstande des Allg. S. L.-V. und seit über 40 Jahren als Schriftleiter der Sächs. Schulzeitung im Interesse des Lehrerstandes in Bezug auf erhöhte Berufsbildung und Anerkennung der dem Stande gebürenden Stellung im socialen Leben, unbekümmert um Lob und Tadel, gethan haben, was Sie endlich durch die Erzeugnisse Ihrer poetischen Begabung*) zur rechten Feier fröhlicher und ernster Vorkommnisse im Lehrerleben beigetragen haben, und v. a. m. wird Ihnen in tausend Herzen eine dankbare Erinnerung sichern!"

Aus Dresden. Die vor 12—15 Jahren ins Leben gerufenen Schulsparcassen verlieren immer mehr Ansehen und Anhänger. Ein denkender Kopf erfand die Sparmarke, und seitdem ist die Frage, wie schon die schulpflichtige Jugend zur Sparsamkeit geführt werden könne, als gelöst zu betrachten. Die meisten deutschen Sparcassen haben bereits die Sparmarke eingeführt; auch die hiesige Sparcasse hat zahlreiche Verkaufsstellen errichtet, wodurch es nun der Jugend leicht gemacht ist, kleine Ersparnisse anzusammeln. Im April 1890 befanden sich unter den Einlagen der 4 Sparcassenstellen 5970 Sparmarken, also ein Betrag von 597 Mk. Es sind aber auch schon Monate zu verzeichnen gewesen, da die Einzahlung in Sparmarken fast die Summe von 1000 M. erreichte. Möge die Einrichtung, welche pädagogisch wie volkswirtschaftlich gleich wertvoll ist, zu einer überall herrschenden, einer internationalen werden! —

Der 100jährige Todestag Samuel Heinicke's (30. April 1790), des Begründers des deutschen Taubstummen-Unterrichts, ist in allen deutschen Taubstummen-Anstalten in entsprechender Weise gefeiert worden. Bei der Feier der Dresdner Anstalt entwarf Vicedir. H. E. Stötzner, Leiter des Beiblattes zur Allg. D. Lehrerzeitung: „Anz. f. d. neueste päd. Literatur", ein lichtvolles Lebensbild des unter die Wolthäter der Menschheit zu zählenden Mannes. —

Nach dem Finanzgesetze für 1890/91 werden den Schulgemeinden 300 bez. 150 Mk. Zuschuss für jede ständige bez. Hilfslehrerstelle gewährt, wenn die Gehälter dieser Stellen wenigstens 900 und 600 Mk. ausmachen und das Schulgeld 5 Mk. jährlich nicht übersteigt. Viele Schulgemeinden, welche schon bisher ihren Lehrern jene Summen, also etwas mehr als das Minimum, bezahlten, setzen nun zwar, um den Staatsbeitrag zu erhalten, das Schulgeld auf 5 Mk. herab, erhöhen aber nicht die Lehrergehälter, obwol eine Erhöhung derselben angesichts der jetzigen Zeitverhältnisse wünschenswert ist und jedenfalls auch in der Tendenz der Regierung gelegen hat. In Dresden erhalten die provisorischen Lehrer 1200 Mk., die ständig werdenden 1500 Mk., wovon jedesmal 300 Mk. als Wohnungsgeld zu rechnen sind. Demnach — sagt man! — liegt kein Rechtsgrund vor, die Gehälter zu erhöhen. Es wird daher wol noch eine Weile dauern, bis es hier so schön wie in Mannheim wird! —

In vielen Städten des Deutschen Reiches (Frankfurt a. M., Berlin, Leipzig, Chemnitz u. a.) haben sich seit ungefähr 10 Jahren Lehrergesang-

*) S. u. a. die Gedichtsammlung: „Unser Wandel ist im Himmel." (Leipzig, Julius Klinkhardt.)

vereine gebildet, welche durch ihre Leistungen in der musikalischen Welt Beachtung finden und demgemäß zur Hebung des Ansehens des Lehrerstandes beitragen werden. Der seit 1884 in Dresden bestehende L.-G.-V. hatte am 2. Mai die Ehre, den Königl. Majestäten, welche nach monatelangem Aufenthalte soeben von der Riviera zurückgekehrt waren, ein Abendständchen (unter Leitung des Musikdir. Prof. Osk. Wermann) zu bringen. Der Vorsitzende gab dem Gedanken Ausdruck, dass die Lehrerschaft in patriotischer Gesinnung dem für die Volksbildung besorgten König Albert, sowie der menschenfreundlichen Protectorin des Sächsischen Pestalozzivereins, der Königin Carola, sich zu Dank verpflichtet fühle. Se. Majestät antwortete auf die Ansprache, dass ihm und seiner Gemahlin „die künstlerische Darbietung“ des L.-G.-V. „eine große Freude bereite“; in dem nach Beendigung der Gesänge geführten längeren Privatgespräch, das hauptsächlich musikalisch persönliche und locale Angelegenheiten berührte, äußerte sich Se. Majestät u. a. dahin, es sei anzuerkennen, dass die Lehrer, welche „wol ohnehin schon viel zu thun haben“, neben ihrem Berufe auch der Kunst ihr Interesse zuwendeten. — Wenn einer der mit Recht angesehensten deutschen Fürsten eine reichliche Stunde Zeit findet, um Lehrern zuzuhören, und es nicht unter seiner Würde hält, sich längere Zeit mit ihnen zu unterhalten, so dürften auch manch andere keinen ausreichenden Grund haben, die Lehrer „bergetief“ unter sich zu erblicken!

Aus Österreich. — Durch Erlass des Unterrichtsministeriums vom 20. Jänner 1890 ist auf Grund der Vorlage des Landesausschusses für Böhmen eine größere Zahl k. k. Bezirksschulinspectoren, welche dem Kreise der Volks- und Bürgerschullehrer angehören, ihres Amtes vom 1. März 1890 an enthoben worden. Der Grund dazu war, dass der Normalschulfond Böhmens nicht mehr imstande sei, die Substitutionsgebür für diese Inspectoren zu beschaffen. Es werden deshalb nun die verwaisten Bezirksschulinspectorenstellen durch k. k. Mittelschulprofessoren, deren Substitutionsgebüren aus dem Staatssäckel fließen, oder durch Geistliche, Apotheker, Bezirksrichter u. s. w., für welche Personen theilweise solche Gebüren ganz „erspart“ werden, besetzt!

Dieser Vorgang wird sich in der Folge ganz natürlich als ein arger Missgriff erweisen; es ist undenkbar, dass Inspectoren, dem Lehrpersonale der Mittelschule entnommen, oder gar aus Ständen stammend, die der Volksschule ganz fremd gegenüberstehen und diese gleich Laien nur von außen kennen, die Arbeit des Volksschullehrers in gerechter Weise würdigen und beurtheilen können.

Ein Apotheker, ein Geistlicher, ein Bezirksrichter — k. k. Bezirksschulinspector! Solche Fälle sind in Böhmen jetzt zur Thatsache geworden. Die bezüglichen Interpellationen im Reichstage hatten wol eine Antwort des Unterrichtsministers zur Folge, die aber erstens nicht ganz klappte, und in Volksschullehrerkreisen nicht befriedigen konnte, weil die Lehrer am besten wissen, dass nur derjenige eine Arbeit richtig zu beurtheilen vermag, der die Arbeit selbst einmal gemacht hat. Die Lehrer Böhmens, namentlich die deutschböhmische Lehrerschaft, hat sowol durch ihren Landeslehrer-Verein, als auch in fast sämmtlichen Zweigvereinen Kundgebungen gefasst, welche diese Verfügung als eine tiefeinschneidende und schädliche bezeichnen. Leider hört

man die Stimme der Lehrerschaft, es steht in Österreich seit Jahrzehnten so in seiner Geschichte, zu spät! —

Im Statthaltereigebäude in Prag fand eine Berathung von Vertretern des gesammten Schulwesens Böhmens unter dem Vorsitze des Statthalters statt. Zweck der Enquête war, zu berathen, in welcher Weise das Schulwesen Böhmens auf der Landes-Jubiläums-Ausstellung am geeignetsten zur Ausstellung zu bringen wäre und hiedurch die geeignete Grundlage zu gewinnen für die dem k. k. Ministerium zu erstattenden bezüglichen Anträge. Zunächst handle es sich darum, ob alle Kategorien Schulen bis auf die niedersten Unterrichtsstufen herab die Ausstellung beschicken sollen, was im Principe bejaht wurde. Mit welchen Gegenständen und in welchem Umfange sich jedoch die einzelnen Schulkategorien an der Ausstellung betheiligen sollen, wurde mit Rücksicht darauf, dass über die für die Schulausstellung verfügbaren Räume noch Unklarheit herrscht, einer späteren Beschlussfassung vorbehalten.

In einer engeren Conferenz der Vertreter des Fachschulwesens fand die Berathung über die approximative Bestimmung des benöthigten Raumes und Aufwandes statt. Zur Durchführung der Vorbereitungsarbeiten wurde ein engeres und ein weiteres Comité gewählt. —

Der Lehrermangel, besser gesagt, der Unterlehrermangel, ist in Böhmen im stetigen Steigen begriffen. Die Unterlehrerstellen an 2 classigen Schulen sind in manchen Bezirken fast alle unbesetzt. Nicht einmal nur einigermaßen an einer Mittelschule gebildete Aushilfskräfte melden sich. Die Unterlehrer müssen eben 8 bis 10 Jahre, hie und da in Städten noch länger warten, bevor sie eine mit 100 bis 200 fl. dotirte Lehrerstelle erhalten. —

Die Versammlung des deutsch-österreichischen Lehrerbundes wird sicherem Vernehmen nach am 6. u. 7. August l. J. in Böhmen, und zwar in der Stadt Saaz tagen. In erster Linie war Znaim in Mähren in Aussicht genommen. Die Hauptversammlung des deutschen Landeslehrer-Vereines in Böhmen wird im laufenden Jahre entfallen. Die Versammlung des deutsch-österreichischen Lehrerbundes sollte, nachdem sich in Znaim mit der Abhaltung derselben Schwierigkeiten ergaben, für heuer ausfallen, doch hat die von den Bischöfen eingebrachte neuerliche Forderung auf Demolirung der österreichischen freien Schulgesetzgebung und Unterordnung der Schule unter die katholische Kirchengewalt wieder die Gemüther der Freunde wahrer Volksbildung in Aufregung gebracht und die Lehrer der österreichischen Schule zur Stellungnahme gegen solche Angriffe auf Volkserziehung und Staatsgrundgesetze veranlasst. Gr.

Aus der Fachliteratur.

304. Warum ein kritischer Geschichtsunterricht die „biographische Methode“ verwerfen muss (R. D., Päd. Reform 1890, 5). „Will die Kritik ihre Anklage gegen die „biographische Methode“ in wenige kurze Sätze zusammendrängen, so sind es diese: Sie beschäftigt sich überhaupt nicht mit Geschichte, sondern mit Geschichten (und Sagen). Sie zieht die Schale dem Kern vor. Sie stellt Muster auf, die keine sind, für unsere Kinder keine sein können oder dürfen. Sie fälscht die Geschichte. Sie verdreht und verhöhnt die Naturgesetze.“

305. Das historische Moment im naturwissenschaftlichen Unterricht (Aargauer Schulbl. 1890, 3). „Kein Unterrichtsfach scheint so wie das

der Naturwissenschaft geeignet, je nach Art der Behandlung entweder Stolz und Selbstüberhebung, oder ruhigen Muth, gepaart mit Bescheidenheit, zu erzeugen." Hinweis auf die Leistungen der Vergangenheit im Interesse der Pietät, Gerechtigkeit und Bescheidenheit — der Vertiefung nnd Erweiterung (hinsichtlich des Fachwissens). „Sollte die Naturwissenschaft dem Materialismus den Boden geebnet haben oder zn ebnen im Begriffe sein, dann würde das erfolgreichste Gegenmittel in der Verknüpfung ihrer realistischen nnd objectiv kalten Lehren mit geschichtlichen Momenten (dem erwärmenden Allgemeinmenschlichen) liegen."

306. Reform des Rechenunterrichtes (Fr. Drischel, Repert. d. Päd. 1890, III). Nur eine ungezwungene Verknüpfung des Rechenunterrichtes mit den übrigen Fächern (nicht Spielerei und Künstelei wie in der Schule Zillers). Behandlung der Decimalbrüche nach Steuer (Rechnen mit ganzen und mit gebrochenen Zahlen in steter Wechselbeziehung, Fortführung der Decimalbruchrechnung in concentrischen Kreisen). Beseitigung verschiedener Aufgaben und Anfgabengruppen (die theils zn complicirt sind, theils den Anforderungen des Lebens nicht entsprechen, z. B.: aus den Grundrechnungsarten Aufgaben mit mehr als zweifach benannten Zahlen; Brüche mit nnbequemem nnd ungebräuchlichem Namen: Aufgaben aus der Regeldetri, Zins-, Mischungs- und Terminrechnung; Kettensatz; Wurzelausziehen.

307. Vom geometrischen Unterricht (A. J. Pick, Österr. Schulbote 1890, I, II). Über den ersten geometrischen Unterricht im allgemeinen und die Entwickelung der geometrischen Grundbegriffe im besonderen. Verschiedene Wege: 1. Der empirische (experimentelle) Nachweis (an einer Anzahl Einzelfälle) für die Richtigkeit einer Behanptung — nur bei der Einübung zu benutzen. — 2. Die Veranschaulichung der Wahrheit — bei vielen Sätzen anwendbar. — 3. Die synthetisch-katechetische Methode (durch Abfragen die Mittel zur Führung des Beweises für die Richtigkeit des gegebenen Lehrsatzes zu finden) — weitaus am häufigsten anzuwenden. — 4. Die heuristische Methode ist — richtig angewandt — die beste und kann überall gewählt werden; aber sie würde den Unterricht außerordentlich verlangsamen, wollte man sich ihrer überall bedienen. In Fällen, wo das zu Findende leicht ersichtlich ist, ist sie am Platze. („Thöricht wäre es, wollte man z. B. den pythagoreischen Lehrsatz von den Schülern finden lassen.")

308. Der physikalische Unterricht (R. Jünger, Deutsche Schulpr. 1890, 8. 9) ist auf die Erfahrungen der Kinder (die aus ihrem Zusammenhange nicht herausgelöst werden dürfen) zu gründen. Stoffe: physikalische Individuen (Lampe, Ofen, Sonne), dabei auch chemische Erscheinnngen zu behandeln. Anordnung nach der Schwierigkeit, nicht mit Rücksicht auf das System. Versuche als Prüfsteine der Wahrheit (ethischer Wert). Die Kinder betheiligen sich an der Erfindung der Versuche.

309. Gedanken über den Unterricht in fremden Sprachen (J. L., Freie Schulzeitung 1889/90, 23). Lehrbuch = Ergänzungsbuch für die in gemeinsamer Arbeit von Lehrer und Schüler gewonnenen grammatischen Kenntnisse und bietet daher genügenden, sorgfältig ausgewählten Stoff in einer Form dar, die genau den Vorgängen des Lernprocesses entspricht, damit das Selbststudium (auch für den der Schule Entwachsenen) erleichtert, angenehm und wirklich nutzbringend werde. Charakteristik des französischen Unterrichtes

— auf der Unterstufe: in den Verben auf er und den Hilfsverben — Mittelstufe: in den drei unteren Conjugationen einschließlich der unregelmäßigen Verben — Oberstufe: in der ausführlichen syntaktischen Behandlung eines Redetheils nach dem anderen. Allgemeiner Grundsatz: Wenig Regeln, viel Beispiele.

---

310. Valentin Trotzendorf (L. Sturm, Schles. Schulz. 1890, 7). Als „Gedenkblatt zum vierhundertjährigen Geburtstage“ wol geeignet. — Skizzirung seiner Lebensgeschichte, seines Charakters und seiner Methode; letzteres nach dem Berichte seines Nachfolgers, des Magisters Tabornus.

311. Reformen und Proteste (Allg. Deutsche Lehrerz. 1890, 16). Eigensüchtige Fachmänner (Specialisten) haben in der Schulreformfrage nicht mitzureden, sondern nur Schulmänner, d. h. Männer, „die neben vielseitigem, gründlichem Wissen eine tiefgehende Kenntnis der Jugend ihr eigen nennen dürfen“. Die erste Stimme gebüre Rudolf Hildebrand, in dessen Werk vom deutschen Sprachunterricht „sich der Geist eines Pestalozzi mit dem Jakob Grimms zu einer wahrhaft nationalen That verbunden habe“. (Für diese durchaus richtige Bemerkung verdient Verf. alle Anerkennung. Zu tadeln aber ist, dass er unter den Reformen gerade die nothwendigste, dringlichste nicht berührt: die Erziehung zur That, die von der modernen Schulbildung nicht nur vernachlässigt, sondern planmäßig vereitelt wird.)

312. Der Kampf um die Schulreform (G. Holzmüller, Zeitschr. f. lateinlose höh. Schulen 1890, I). Verf. charakterisirt verschiedene auf die Umgestaltung der höheren Schulen abzielende Bestrebungen, im besonderen die Eingabe, welche der von Lange, Peters und Genossen geführte Verein für Schulreform an den preußischen Cultusminister gerichtet. Diese Eingabe wird praktisch als unwirksam erachtet, weil ein hinreichender Grundstock lateinloser Schulen fehle. Letztere haben an sich genügende Lebenskraft; sie verzichten auf jegliche Berechtigungsjagd.

313. Der Mittelweg im Streite der Parteien (C. Spielmann, Hess. Schulz. 1890, 12). Geschickte Empfehlung des unparteiischen Forschens und Prüfens. Der pädagogische Mittelweg ist „sehr, sehr schwierig“. Verf. glaubt, „dass sich zwischen Wissenschaftlern und Vulgären eine große gemäßigte Mittelpartei bilden, die mit der Zeit sich über ganz Deutschland verbreiten werde und alles Gute, das ersonnen wurde und in der Praxis sich bewährt hat, vereinigt“.

314. Herab und hinauf (W. Walter, Päd. Zeitung 1890, 14). Vom Herablassen und Hinaufziehen. „Die beiden Gesetze ergänzen sich. Eines kann ohne das andere nicht bestehen. Sie stehen im Verhältnis des Bedingenden zum Bedingten. Das erste Gesetz gilt als Einleitung zum zweiten, welches Hauptgesetz ist. Die Theorie des Herablassens gründet sich auf die Psychologie, die Theorie des Hinaufziehens auf die Ethik. In der Praxis verhalten sie sich wie Mittel und Zweck. — Das Herablassen gilt dem Individuum, das Hinaufziehen dem Menschen.“

315. Die Durchführung der Schulclassen (A. Lomberg, Deutsche Blätter 1890, 13). Bei Durchführung der Classen wird die Unruhe, welche das Neue im Kinde erregt, vermindert (da der Lehrer nicht neu ist) — die Nothwendigkeit des „Einarbeitens“ auf Seiten des Lehrers hinfällig — die

Fühlung des letzteren mit dem kindlichen Geiste erhalten und verstärkt — das Gesetz über Berücksichtigung der Individualität erfüllt — die Zucht bedeutend erleichtert — Krittelsucht auf Seiten der Schüler erstickt oder verhütet — die Anhänglichkeit der letzteren an den Lehrer eine über die Schule hinaus dauernde. — (Dass schon durch ein aufrichtig geführtes pädagogisches Tagebuch und durch sorgfältig gezeichnete Charakterbilder der Lehrerwechsel sehr viel des Misslichen verliert, verschweigt der Verf. Er scheint überhaupt nur mit den ungünstigsten Verhältnissen rechnen zu wollen, — Beispiel: „Der Lehrer, dem eine Classe nur auf die Zeit eines Jahres übergeben wird, beschäftigt sich in dieser Zeit fast ausschließlich mit der Durcharbeitung des vorgeschriebenen Jahrespensums und kümmert sich in seiner Arbeit weder um seinen Vorgänger, noch um seinen Nachfolger.")

316. Das Durchführungssystem (Fr. Viergutz, Pomm. Blätter 1890, 8). Verf. beleuchtet die Nachtheile der reinen Durchführung; er will sie nur für drei- oder vierclassige Schulen gelten lassen; in mehr gegliederten Schulen soll ein Lehrer dieselben Kinder 2—4 Jahre behalten. (In vielen Fällen könne — wegen einer großen Zahl Zurückgebliebener — von einem Fortführen der ursprünglichen Classe gar nicht mehr die Rede sein.)

317. Gesundheitsregeln in der Schule (Schlesische Schulz. 1890, 5. 6). „Es gibt eigentlich keinen Unterrichtsgegenstand, der, naturgemäß vernünftig, pädagogisch treu gehandhabt, nicht zugleich eine Lection in der Gesundheitslehre wäre. Auch bei der Anstellung besonderer Schulärzte wird die Hauptvertretung der Schulhygiene immer in der Person und im Unterrichte des Lehrers liegen. — Es ist unmöglich, alles hervorzuheben, was im Schulleben eine Anknüpfung für Gesundheitslehre bietet; die Anlässe sind oft auch ungesuchte oder zufällige." — Belehrung über a) Erhaltung der Gesundheit; Veranlassung: das Schulleben im ganzen; — b) Heilung von Krankheiten, Wegschaffung falscher Heilmittel u. s. w.; Veranlassung: besondere Fälle, Verletzungen, Epidemien u. ä.

318. Staatliche Anstalten für Stotternde (Fr. Kreutzer, Allg. Deutsche Lehrerz. 1890, 14). In erster Linie für Arme. Ein Dutzend Anstalten mit einem Hauptlehrer und einem Hilfslehrer würde für Deutschland genügen. Auf das beste „Lehrbuch mit Erklärungen" wäre eine Prämie zu setzen; im Kreisrichtercollegium hätten Sprachlehrer (diese als Leiter), Pädagogen und Ärzte zu sitzen. — Die gegenwärtig von einzelnen Gemeinden veranstalteten „Curse" seien ihrer Kürze (4—5 Monate täglich nur eine Stunde) und ungenügender Lehrkräfte wegen zu verwerfen. — Über das Wesen des Stotterns. Kritik an Gutzmanns Lehrbüchern „Das Stottern I. und II." Empfehlung der Broschüre von A. Fett.

319. Das Märchen in der Volksschule (R. D., Pädagogische Rundschau 1890, IV). Abgesehen von der Phantasie, wirke es sogar auf die Denkungsart veredelnd. Erfahrung an uns Erwachsenen selbst (Einfluss der „märchenhaften Stimmung" am Weihnachtsfeste). — Pflege der Märchen in der Schule mit Behutsamkeit und ohne Übertreibung (sie dürfen nicht, wie bei den Zillerianern, Mädchen für alles sein). Weil sie mehr als alles andere die Phantasie beleben, müssen sie den Sprachreichthum mehren, die Beweglichkeit des Stiles steigern.

320. Die Robinsonade auf dem Gebiete der Pädagogik (Ed. Ruff*), Repertorium der Päd. 1889/90, VI). Die erste, ursprüngliche Robinsonade, die erste Verarbeitung der Robinson-Idee im Dienste der Pädagogik brachte der Simplicissimus (I. Buch). — Beziehungen zwischen Simplicissimus — Robinson — Rousseau's Emil — Alban Stolzens „Spanischem für die gebildete Welt".

321. Zwei Lesebücher für mehrclassige Schulen (Th. Kirchberg, Frankfurter Schulzeitung, 1890, 4. 5). Kritik im allgemeinen und besonderen, immer treffend: Fabricationsweise — alberne Scheidung in „Ausgaben für evangelische und für katholische Schulen." — Pseudo-Jugendschriftsteller (in erster Linie Curtman, Krummacher, Franz Wiedemann). Viele schreiben für Kinder, obwol ihnen Hauptbedingung zum Jugendschriftsteller fehlt: Organ für den Humor. Mit Recht warme Empfehlung Andersens.

322. Der deutsche Unterricht in Russland (S. Czekala, Zeitschrift für den deutschen Unterricht 1890, II). Die Schulen in den Ostseeprovinzen und im innern Russland. Der Petri-Paul-Schule zu Moskau ist eine ausführliche Darstellung gewidmet; sie bildet eine Ausnahme unter den deutschen Schulen. Im ganzen ist es um letztere, wie um die Pflege der deutschen Sprache überhaupt, recht misslich bestellt (schlechte Lehrer, Unterrichtsbetrieb flau, kein Streben nach sprachlicher Reinheit) — was freilich unter der Regierung eines Alexander III. nicht befremden kann.

Pestalozzi für immer! In Commission der „Permanenten Schulausstellung in Zürich" ist eine kleine Schrift (39 Seiten) erschienen, welche der weitesten Verbreitung wert ist und namentlich der jüngeren Lehrergeneration angelegentlich empfohlen sein möge. Das Büchlein führt den Titel „Pestalozzi-Feier in Zürich, den 12. Januar 1890" und enthält einen kernigen und schwungvollen Prolog von J. C. Heer und eine Festrede vom Altmeister Dr. Heinrich Morf. Die wenigen Blätter dieses Schriftchens geben ein lebendiges Bild der unvergänglichen Größe Pestalozzi's und sollten auch von denen gelesen werden, welche „nicht viel Zeit haben".

Ein Kaiserwort über Geschichtsunterricht. Franz I., der Gemahl Maria Theresia's und Vater Josefs II., gab über die Erziehung seines Sohnes u. a. folgende schriftliche (eigenhändige) Instruction: „Die Historie soll meinem Sohne Josef so tradirt werden, dass ihm ebensowenig die Fehler und Übelthaten der Regenten, als ihre Vorzüge und guten Handlungen verschwiegen werden. Mein Sohn muss sich aus der Geschichte das Treffliche merken und sich gute Grundsätze bilden; dann wird er sich frühzeitig gewöhnen, die Fehler der vorigen Regierungen zu vermeiden. Und das wird gewiss von guter Wirkung sein." — Vergleiche: Franz Böhm, „Kaiser Josef II. als Reformator des österreichischen Volksschulwesens", ein vortreffliches, höchst empfehlenswertes Schriftchen. (Znaim 1890, Fournier & Haberler. 21 S. Preis 22 kr. = 40 Pfg. incl. Postversendung.)

---

*) Eduard Ruff, einer der besten pädagogischen Schriftsteller, fiel im Juli vor. Jahres als Fünfunddreißigjähriger einer tückischen Krankheit zum Opfer. Er liegt begraben in seinem Geburtsorte Zimmern am Fuße des Hohenzollern.

„Auch die Lehrerinnen müssen ihre eigenen Vereine und Zeitschriften haben." Dieser Satz in meiner Gedenkrede auf Diesterweg (s. oben S. 558) hat, wie mir mündlich und brieflich mitgetheilt worden ist, in Kreisen von Lehrerinnen sehr verstimmend gewirkt. Das thut mir leid, ich kann es aber nicht ändern. Denn zu den beklagenswertesten Erscheinungen der Zeit gehören meines Erachtens die vielfachen Spaltungen in der deutschen Lehrerwelt, deren eine eben die Absonderung der Lehrerinnen von den Lehrern ist. Ich besorge von derselben sehr schlimme Folgen verschiedener Art, und deshalb bedauere und missbillige ich sie. Nimmt man mir dies übel, so muss ich mich damit trösten, dass meine Warnung auf langjähriger Erfahrung beruht und lediglich das beste des ganzen Lehrerstandes, besonders auch der Lehrerinnen zum Zwecke hat. Wer meine Grundsätze nnd mein Wirken kennt, wird mir nichts anderes zutrauen. Aber davon kann ich nicht abgehen, dass auch für die Lehrerinnen Diesterwegs Mahnung gilt: „Lebe im Ganzen!" — Wozu auch die Trennung? Eine Lehrerin, welche sich durch meine Äußerung schwer gekränkt fühlt, schreibt mir: „Ich erlaube mir, Ihnen einen kurzen Bericht über den ersten Lehrerinnentag beizulegen. Sie werden daraus ersehen, dass unser Ziel genau dasselbe ist, wie das des deutschen Lehrertages, dass dieselben Fragen bei uns wie dort in Erwägung genommen werden." Wozu also die Trennung? Nun, dieselbe Lehrerin schreibt mir: „Ausgeschlossen von den Vereinigungen und Arbeiten der männlichen Berufsgenossen, haben wir Lehrerinnen uns zusammengethan, um in Gemeinschaft und aus eigener Kraft uns zu unserem Ziele emporzuarbeiten." Aber ist dieses „Ausgeschlossen" eine Thatsache? In dem erwähnten Berichte finde ich im Gegentheile, dass die Vorsitzende des ersten Lehrerinnentages ausdrücklich bemerkt hat: „Zwar ist es den Lehrerinnen vergönnt, an den Versammlungen der Lehrer theilzunehmen." Auch bin ich der Überzeugung, dass die Lehrerinnen ihrer Sache besser dienen können, wenn sie dieselbe unter Männern, statt nur unter sich vertreten. Im ganzen aber, d. h. bezüglich aller Spaltungen im Lehrerstande, lehrt die Erfahrung, dass dieselben stets der Anfang von Feindseligkeiten sind und zu einem gemeinschädlichen Rivalisiren der Parteien führen. Dies kann nur den Feinden der Schule und des Lehrerstandes zu statten kommen. Ihre Losung ist: Divide et impera. Soll nun der Lehrerstand selbst seinen Unterdrückern in die Hände arbeiten? Soll er den beliebten Kunstgriff unterstützen, dass man eine Partei gegen die andere ausspielt, um sie alle zu schlagen? — So wenig ferner die Familienerziehung gedeihen kann, wenn Vater und Mutter getrennt nebeneinander ihre Wege gehen, so wenig wird es der Schule frommen, wenn sich zwischen Lehrern und Lehrerinnen eine Scheidewand erhebt.

Vielleicht kann ich das hier nur an einer Stelle berührte Thema einmal in weiterem Umfange beleuchten. Für heute möchte ich nur die gesammte deutsche Lehrerschaft eindringlich an das Wort erinnern: „Seid einig — einig — einig!" — D.

Verantwortl. Redacteur Dr. Friedrich Dittes. Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

Die Forderung des Sacrificium intellectus und der Lehrerstand.

Von Prof. Dr. J. Frohschammer-München.

„Sacrificium intellectus“, „Opfer der Vernunft“ ist eine Forderung, welche der religiösen oder vielmehr kirchlichen Orthodoxie allenthalben mehr oder weniger eigenthümlich zu sein pflegt, insbesondere aber in der neuesten Zeit mit verstärkter Energie geltend gemacht wird. Am entschiedensten, nachhaltigsten und auch erfolgreichsten geschieht dies, wie bekannt, in der römisch-katholischen oder päpstlichen Kirche, vom Papste und den Organen seiner geistlichen Herrschaft. Es kann nicht anders als sonderbar erscheinen, dass gerade in unserer Zeit, wo der Gebrauch der menschlichen Vernunft in der Wissenschaft die höchsten Triumphe gefeiert hat und feiert, wo das menschliche Dasein durch die Naturwissenschaft in so vieler Beziehung gefördert wurde, dem physischen Leben der Menschen und Völker so große Vortheile erwuchsen und wo auch die Geisteswissenschaften so viel für Humanisirung des Lebens geleistet und die Barbarei zurückgedrängt haben, dass, — sage ich, gerade in solcher Zeit diese Forderung auf kirchlichem Gebiete mit solcher Dringlichkeit gestellt wird. Indes liegt die Erklärung hiervon ziemlich nahe. Gerade in der großen Thätigkeit des menschlichen Intellects, in der energischen Entwickelung desselben durch die freie Bethätigung in Wissenschaft und Leben erblickt man die größte Gefahr, wenn auch nicht für die Religion überhaupt, so doch für den kirchlichen Glauben an die festgesetzten Dogmen und Cultushandlungen, sowie für die kirchliche Herrschaft über die Seelen, für die Behauptung der kirchenregimentlichen Autorität. Da meint man nun, diesen Glauben und die kirchliche Autorität nicht anders retten zu können unter solchen Verhältnissen als dadurch, dass man wirklichen Vernunftgebrauch aus diesem Gebiete ausschließt, dass man den Glaubenssätzen und der kirchlichen Autorität gegenüber das Opfer der Vernunft, d. h. gänzliches Verzichten auf eigenes Prüfen und Urtheilen fordert, also urtheilslose Annahme der Glaubenssätze und blindgehorsame Unterwerfung unter die Autorität.

Wenn wir Sacrificium intellectus als Opfer der Vernunft bezeichnen, so ist dies bei der schwankenden Bedeutung des Wortes „Vernunft“ nicht ganz genau; man muss unter intellectus mehr den Verstand verstehen, d. h. das logische Vermögen des Menschengeistes, Begriffe zu bilden (zu abstrahiren), zu urtheilen und zu schließen, also überhaupt das Vermögen zu urtheilen, da das Begriffebilden (Abstrahiren) auch nur durch Urtheilen geschehen kann und das Schließen ebenfalls ein Urtheilen ist, wenn auch ein vermitteltes, complicirtes, da drei Urtheile dazu gehören, indem nämlich ein drittes aus zwei anderen durch logische Operation gewonnen wird. Im Sacrificium intellectus ist also gefordert gänzliches Verzichten auf eigenes Urtheilen im Gebiete der Religion und des kirchlichen Glaubens und urtheilslose Unterwerfung unter das, was die Autorität hierin verkündet und zu glauben vorschreibt.

Und diese Forderung, die Vernunft zu opfern, d. h. auf eigenes Forschen und Urtheilen im Gebiete der kirchlichen Religion zu verzichten, richtet sich nicht etwa nur an das ungebildete Volk, das im Drange der täglichen Lebensgeschäfte weder Zeit noch Kraft übrig hat, um selbstständig zu forschen, die Forderung richtet sich auch nicht blos an die Kinder, deren Geist noch nicht entwickelt genug ist, um prüfen und urtheilen zu können, die daher ihre Vernunft einer fremden hingeben und unterordnen müssen, — aber nicht, um in der Unterwerfung urtheilslos zu verharren, sondern dieselbe möglichst frei und selbstständig daraus zurückzuerhalten, — sondern auch die gebildete Vernunft und die Wissenschaft selbst sollen dieses Opfer bringen, d. h. sich selbst des Urtheils begeben und der Autorität sich unbedingt unterwerfen. Nun kann man dies allenfalls noch bei der sogenannten theologischen Wissenschaft begreiflich finden, insofern die positive Theologie speciell dazu bestimmt ist, im Dienste des Glaubens, von welcher Art dieser auch sei, zu wirken, die festgestellten Glaubenssätze nicht etwa auf ihre Wahrheit zu prüfen, denn diese steht durch den Glauben fest, sondern nur dieselben zu erklären, womöglich zu vertheidigen und zu begründen. Ob dies möglich sei oder nicht, ändert an dem Verhältnis nichts; denn sollte die Prüfung ein anderes Resultat ergeben, als den bestimmten Glaubenssatz, so muss das wissenschaftliche Resultat, mögen noch so viele oder sichere Gründe dafür sprechen, als unrichtig, als Irrthum verworfen und der unbewiesene Glaubenssatz als Wahrheit festgehalten werden. Dass die wissenschaftliche Prüfung ein abweichendes Resultat als Wahrheit ergebe, muss der Schwäche der menschlichen Vernunft überhaupt oder einem

speciellen Fehler bei dieser Untersuchung, oder endlich geradezu einer Eingebung oder Vorspiegelung des Teufels zugeschrieben und jeder Zweifel an der Wahrheit „unterdrückt“ werden. Die positive Theologie also, welcher Religion sie auch dienen mag, muss, ihrer Stellung und Aufgabe gemäß, das Sacrificium intellectus bringen. — Aber die Kirchengewalt fordert dieses Sacrificium auch von den übrigen Wissenschaften, von den Geistes- wie von den Naturwissenschaften: von der Philosophie vor allem mit ihren verschiedenen Disciplinen, von der Geschichte, der politischen, wie der Literatur- und Culturgeschichte und nicht minder von den Naturwissenschaften, soweit sie in Beziehung zu dem Glaubensgebiet kommen. Von der Philosophie ist es ohnehin bekannt genug; sie soll die Magd (ancilla) der Theologie sein, aber auch die Geschichte, insbesondere auch die Kirchengeschichte darf nur solches als geschehen, als Thatsache berichten, was den Interessen der Kirche und der Autorität gemäß ist, das übrige hat sie mit Stillschweigen zu übergehen oder umzudeuten oder irgendwie zu rechtfertigen oder wenigstens zu entschuldigen. Selbst in der politischen Wissenschaft wird Unterordnung des Intellects unter die Ansprüche der kirchlichen Autorität gefordert, wie denn z. B. alle politischen Schriften, welche der Oberherrschaft des römischen Papstes über die weltlichen Regierungen Opposition machten und die Selbstständigkeit des Staates vertraten, auf den römischen Index der verbotenen Bücher gesetzt wurden und noch jetzt darauf stehen, — voran Dante's Schrift über die Monarchie (de monarchia). Endlich auch den Naturforschern wird zugemuthet, ihren Intellect den Dogmen und der Kirchengewalt zu unterwerfen, d. h. nichts als wissenschaftliches Forschungsresultat zu behaupten, was mit den Glaubenssätzen oder der heiligen Schrift oder der Entscheidung der Kirchenautorität in Widerspruch steht oder zu stehen scheint. Davon gibt die Geschichte der modernen Astronomie Zeugnis, denn das Copernicanische System wurde von der Congregation der Inquisition und des Index für ketzerisch, der heiligen Schrift und also der göttlichen Offenbarung widersprechend erklärt und demgemäß kirchlich verworfen. Den Astronomen ward daher zugemuthet, ihren Intellect nach den kirchlichen Bestimmungen zu richten, d. h. das Opfer des Intellects zu bringen. Die ganze moderne Astronomie mit allem, was sich daran knüpft, die moderne Naturwissenschaft hätte nicht entstehen können und das Ptolomäische System wäre als Wahrheit in Geltung erhalten worden, wenn die positive Theologie und Kirchengewalt sich hätte geltend machen können, wenn insbesondere der Staat sich zum Werkzeug der Unterdrückung der selbstständigen Forschung

noch ferner hergegeben hätte. Ähnliches wiederholt sich in neuester Zeit in manchen Zweigen der Naturwissenschaft, z. B. der Geologie, Paläontologie und der daraus hervorgehenden Entwickelungstheorie gegenüber.

Es ist begreiflich, dass hierdurch, d. h. durch die Forderung und Erzwingung des Sacrificium intellectus auch im Gebiete der Wissenschaft, also durch Versagung der Freiheit der Forschung, nicht blos aller Fortschritt in der Erkenntnis der Wahrheit, alle Erweiterung des menschlichen Wissens verhindert, sondern geradezu die Wissenschaft auch corrumpirt, zum Scheinwissen verdorben, zum falschen Wissen und Lehren genöthigt würde. — Abgesehen aber von der Wissenschaft wird durch diese Forderung des Vernunftopfers der Mensch um seine höchste Kraft und deren Bethätigung gebracht, um das, wodurch er sich von den vernunftlosen Wesen unterscheidet, und gerade in Bezug auf seine höchste Bethätigung und dem höchsten Gegenstand gegenüber. Man fordert das Sacrificium intellectus im Namen göttlicher Offenbarung und der Wahrheit, um diese zur Geltung zu bringen und den Irrthum zu vermeiden. Als ob für jemand, der auf eigenen Vernunftgebrauch, auf eigenes Urtheil verzichtet, es noch eine göttliche Offenbarung und in irgend einem Gebiete Wahrheit geben könnte! Die Wahrheit, mag sie stammen, woher immer, existirt nur für den Intellect und *durch* ihn; wer auf diesen verzichtet, muss auch auf die Wahrheit selbst verzichten und auch auf göttliche Offenbarung. Selbst die Scholastiker behaupten (nach Aristoteles), dass Wahrheit und Intellect sich gegenseitig correspondiren, dass Wahrheit erst durch den Intellect zustandekomme. In der That: das real und ideal Seiende ist zwar auch ohne Intellect, wird aber zur Wahrheit (im Sinne von Übereinstimmung des Denkens mit dem Gedachten) erst dadurch, dass es erkannt wird, so etwa, wie die sachlichen Bedingungen der Töne zwar auch ohne Ohr schon da sind, aber ohne Ohr nicht zu Tönen werden, so dass das Ohr es ist, wodurch Töne als solche entstehen und ohne Ohr es auch keine Töne gäbe in der Natur. So auch kann es ohne Intellect keine Wahrheit geben und die Thätigkeit des Intellects hemmen oder verbieten, heißt die Wahrheit selbst unmöglich machen. Das Sacrificium intellectus fordern, bedeutet also der Wahrheit gegenüber so viel, wie die Forderung, im Interesse der Töne sich die Ohren zu verstopfen; — was ebenso einer göttlichen Offenbarung gegenüber sich verhält, da eine solche nur möglich ist einem Wesen gegenüber, das seine Vernunft gebraucht. Wenn im Namen der Wahrheit oder selbst Gottes das Opfer des In-

tellects gefordert wird, so heißt das nichts anderes als im Namen des Lichtes und dessen, was darin gesehen werden kann, fordern, dass man sich die Augen verbinde oder geradezu ausreiße, um besser, richtiger zu sehen oder um nichts Unrechtes zu sehen oder um nicht Gesichtstäuschungen zu erfahren. Wird für ein Gebiet, hier für das religiöse, das Opfer der Vernunft, d. h. des Vermögens zu urtheilen, gefordert und gebracht, dann gibt es in diesem Gebiete im Grunde gar keine Wahrheit mehr, sondern nur Unterwerfung, blinden Gehorsam, wobei es dann ganz gleichgiltig ist, ob das, was in Unterwerfung angenommen wird, auch wirklich Wahrheit sei oder nicht, denn das Verdienst des Gehorsams ist ja dasselbe, ob das so Angenommene wirklich Wahrheit sei oder nicht.

Daraus geht denn ein weiteres nothwendig hervor: Muss im Glaubensgebiet das Sacrificium intellectus geleistet werden und ist also hier Prüfung und eigenes Urtheil unstatthaft, um davon die Annahme des Verkündeten abhängig zu machen, dann setzt dies für die Autorität, die dies Opfer fordert, nothwendig physische Zwangsmittel voraus. Denn wie soll man die Menschen zur Annahme des Verkündeten, zum Glauben desselben bringen, wenn auf geistigem, intellectuellem Wege dies nicht mehr geschehen kann? Trotz allen Tadels gegen andere Religionen, z. B. den Mohamedanismus, wegen gewaltthätiger Verbreitung und Behauptung des Glaubens, hat daher auch die christliche Kirche in den verschiedenen Confessionen physische Machtmittel zum Schutze und zum Geltendmachen des Glaubens nicht verschmäht, und insbesondere hat das Papstthum stets den Staat mit seiner physischen Macht als weltlichen Arm für seine Zwecke, d. h. zum Schutze des Glaubens, zur gewaltsamen Durchführung seiner Beschlüsse und zur Verfolgung und Ausrottung der Gegner zu verwenden gesucht. Dies gilt auch noch für unsere Zeit. In dem bekannten Syllabus kirchlich verdammter Irrthümer von 1864 ist auch der Satz verworfen, dass Kirche und Staat zu trennen seien. Indes ist dies nicht ganz ernsthaft gemeint; denn dass die Kirche sich vom Staate trenne, ist wol als zulässig angenommen, ja ist thatsächlich durchgeführt oder gelegentlich geltend gemacht, da das Papstthum für erhaben über alle Staaten gilt und Verträge, die es mit diesen schließt, nur als Gnadensache gelten. Also: der Staat zwar darf sich nicht von der Kirche trennen, wol aber die Kirche (das Papstthum) vom Staate, daher die Kirche beschließen und sich einrichten kann, wie sie will, ohne dass irgend ein Staat etwas einzureden hat; dagegen im Staate darf nichts angeordnet werden, wenn die Kirche nicht ihre Zustimmung gibt.

Wie die Verhältnisse sich in dieser Beziehung gestaltet haben, zeigte sich bei dem vaticanischen Concil 1870. Während früher zu allgemeinen Concilien die weltlichen Regierungen auch ihre Vertreter sandten, z. B. noch bei dem Concil von Trient, wurden bei dem vaticanischen Concil diese weltlichen Regierungen nicht vertreten, gleichwol aber ward von ihnen päpstlicherseits gefordert, dass sie die Beschlüsse dieses Concils: die Beschlüsse zur Vernichtung der freien Forschung (24. April 1871) und das Dogma von der Unfehlbarkeit des Papstes durchführen. Und zwar soll es geschehen, wie dies noch vor kurzem sich z. B. in Bayern gezeigt hat, ohne dass die Beschlüsse von der weltlichen Regierung erst geprüft werden, um das zu Recht bestehende königliche Placet zu erhalten. Das heißt also: auch vom Staate wird prüfungslose Unterwerfung, prüfungsloser Gehorsam gefordert, indem er seine physische Macht der Kirche zur Verfügung stellt in Anwendung von Zwangsmaßregeln; d. h. auch vom Staate wird das Sacrificium intellectus der Kirche gegenüber gefordert und ihm nicht einmal im Ernste der vernünftige Gehorsam (obsequium rationabile) gestattet, indem er etwa seine Action zu Gunsten der Kirche von seiner Prüfung abhängig macht! Glaubenszwang also und Hinderung der freien Wissenschaft zu Gunsten der sogenannten positiven Glaubensbekenntnisse und der Rechtgläubigkeit wird als Aufgabe der weltlichen Regierung (als brachium saeculare) betrachtet. Mehr oder weniger gilt dies von den meisten Religionsgemeinschaften mit ihren Lehrsystemen und ihren Glaubensautoritäten. In hervorragender und erfolgreichster Weise wird dies aber wiederum geltend gemacht von der päpstlichen Kirche, die mit erneuerter Anstrengung dieses Verhältnis und sogar in verbesserter Form — nämlich ohne selbst an den Staat irgendwie gebunden zu sein, wieder zur Geltung zu bringen sucht. Die Methode ist: die weltliche Regierung soll das Volk und die Wissenschaft zur Unterwerfung unter die kirchliche Autorität und ihre Glaubenssätze und Befehle zwingen, so dass sie das Sacrificium intellectus bringen müssen; sie selbst aber, die weltliche Regierung, soll hinwiederum zu dieser Art von Machtbethätigung genöthigt werden durch das Volk selbst mittels der Ausübung der politischen Rechte, welche die constitutionellen Verfassungen gewähren; — da, wo die päpstliche Partei die Majorität in den Kammern hat oder wenigstens über eine Macht gebietet, mit welcher gerechnet werden muss. Und zwar soll, wie schon bemerkt, der Staat durch die Majorität der gläubigen, ungebildeten Volksmassen und ihrer Vertreter genöthigt werden, seine Machtmittel blindlings der Kirche zur Verfügung zu stellen, ohne

prüfen zu dürfen, wofür eigentlich die Kirche sie verlangt, d. h. der Staat selbst soll seinerseits durch die ungebildete Volksmenge, resp. deren Vertreter zum Sacrificium intellectus genöthigt werden, um dann durch seine Macht die Wissenschaft und die Gebildeten zu diesem Sacrificium zu nöthigen. Es konnte für die päpstliche Kirche nichts Günstigeres gefunden werden, als die constitutionelle Verfassung und die möglichst große Ausdehnung des Stimmrechtes auf die weitesten und untersten Schichten des Volkes. Das ungebildete Volk wird vom Clerus beherrscht und dieser steht in unbedingter Unterordnung unter dem kirchlichen Oberhaupte und hat nach dessen Weisung auf das Volk in allen Beziehungen zu wirken. So ist es z. B. in der neuesten Zeit möglich geworden, dass in der römisch-katholischen Kirche das Oberhaupt die Ausübung der durch den Liberalismus dem Volke errungenen politischen Rechte in hohem Maße für seine Ansprüche gegen die weltliche Regierung ausbeuten konnte. Ein hervorragendes Beispiel lieferte in neuester Zeit gerade Bayern, wo die ultramontane Partei in der Kammer die Majorität besitzt, wenn auch nur mit ein paar Stimmen. Schon die Wahlen werden nach den Wünschen und Weisungen des kirchlichen Oberhauptes in hohem Maße beeinflusst, während die weltliche Regierung eifersüchtig überwacht wird, dass sie keinen unconstitutionellen Einfluss dabei ausübe; und die Kammerbeschlüsse selbst werden unter Führung der zahlreich gewählten Mitglieder des Clerus den Ansprüchen dieses kirchlichen Oberhauptes gemäß gefasst, nicht etwa in untergeordneten, weltlichen Angelegenheiten, wovon auch das Volk etwas versteht, sondern in den höchsten, wichtigsten Angelegenheiten des geistigen Lebens und der wissenschaftlichen und künstlerischen Thätigkeit, wovon die Mehrzahl, aus ungebildeten Männern bestehend, nicht das mindeste Verständnis hat. Man kann sagen, diese Majorität steht auf dem Standpunkt des päpstlichen Absolutismus, dem sie dient, nicht auf dem der constitutionellen Verfassung bei der Verwendung ihrer politischen Rechte. Das Papstthum kann auf diese Weise die politischen Rechte und Freiheiten der Völker gleichsam für sich in Beschlag nehmen und zu seinen Gunsten ausbeuten. Das Volk muss zunächst sich des eigenen Urtheils begeben, das ohnehin in den geistigen Dingen schwach genug ist, muss in seiner Gläubigkeit in gehorsamer Unterwerfung das Sacrificium intellectus bringen; durch Ausübung seiner politischen Rechte soll dann der Staat zur Unterwerfung unter die Kirche, zur prüfungslosen, genöthigt werden, also ebenfalls zum Sacrificium intellectus, und durch den Staat soll dann die gebildete, forschende Vernunft und die Wissen-

schaft selbst zu diesem Sacrificium gebracht, die Freiheit der Forschung vernichtet werden. Es ist, wie man sieht, Methode in der Sache! Ebenso klar ist aber auch, dass, wenn damit voller Ernst gemacht und in möglichst umfassender Weise in dieser Richtung weiter gegangen wird, damit der Weg zur Barbarei zurück beschritten ist; denn diese muss immer wieder eintreten, wenn die ungebildeten Massen den Gebildeten und der Wissenschaft Gesetze vorschreiben, ihren Willen und Unverstand aufzwingen und Vernunft und Wissenschaft in ihrer Entwickelung hemmen. Ganz gelingen kann das Unternehmen immerhin jetzt kaum mehr vollkommen; denn ein Volk, bei welchem dergleichen durchgeführt würde, könnte alsbald die Concurrenz mit den anderen, freien Völkern nicht mehr bestehen und müsste verkümmern und seine Bedeutung und Selbstständigkeit verlieren. Aber theilweise, und bis zu einem gewissen Grade kann das betreffende Volk immer noch schwer geschädigt werden, wenn durch die Kenntnis- und Urtheilslosigkeit der Majorität des ungebildeten Volkes die hierarchischen Bestrebungen Erfolge erringen.

In welchem Verhältnis nun diese Forderung des Sacrificium intellectus zum Lehrerstand stehe, ist aus dem Bemerkten unschwer zu erkennen. Ist das Sacrificium intellectus ein hohes Verdienst für den Menschen, ist das Opfer der Vernunft die Gott wolgefälligste Gabe und die Offenbarung der Wahrheit sogar zu diesem Zwecke gegeben, so sollte eigentlich alles geschehen, um dieses Opfer zu erleichtern und dadurch dem Volke in umfassendster Weise zu diesem großen Verdienste zu verhelfen. Die Geschichte der Religionen zeigt ja durchaus, dass, je mehr die Wissenschaft sich entwickelt und die Bildung zunimmt, umsomehr Gefahren für den altherkömmlichen, überlieferten Glauben entstehen, umsoweniger Bereitwilligkeit besteht, sich den traditionellen Autoritäten und religiösen Satzungen zu unterwerfen und sie blindlings zu glauben, — also das Sacrificium intellectus zu bringen. Dieser Erfahrung gemäß müsste es also als das Beste erscheinen, das Volk ganz ungebildet zu lassen und alle wissenschaftliche Forschung zu verpönen. Höchstens möchte soweit und zu dem Zwecke zu unterrichten sein, um einigen geistigen Verkehr zu ermöglichen, wie ihn die Briefposten besorgen. Man wendet vielleicht ein, dass es sich ja nur um das religiöse Gebiet und um Glaubenssachen handelte. Allein die Grenzen sind schwer zu bestimmen und sind beweglich je nach der Ansicht und dem Willen der geistlichen Autorität; daher kann dieses Vernunftopfer gelegentlich gefordert werden in Angelegenheiten, die durchaus nicht als geistliche oder kirchliche erscheinen. Wozu

hat in früheren Zeiten nicht die Excommunication dienen müssen, die doch eine rein kirchliche Maßregel und für moralische und dogmatische Angelegenheiten bestimmt war! Nicht blos die Unterwerfung der Fürsten bezüglich ihrer souveränen Gewalt sollte dadurch erzwungen werden, sondern selbst ganz weltliche Geschäfte und Dinge wurden zu Gunsten der Kirche oder des Clerus unter den Schutz der angedrohten Excommunication gestellt. Es könnte daher wol sein, dass gegebenen Falles, bei günstigem Verlauf der hierarchischen Bestrebungen das ganze menschliche Wirken, die ganze theoretische Forschung und selbst zum Theil das praktische Leben unter das Zeichen des Sacrificium intellectus gestellt würde.

Soll dies nicht geschehen, soll es den energischen Strebungen der Hierarchie und ihres mächtigen Anhanges gegenüber verhindert werden, so muss eine sehr entschiedene Abwehr und Gegenwirkung stattfinden. Und wem liegt diese mehr ob und wer ist geeigneter dazu, als der gesammte Lehrerstand, dessen eigenstes Gebiet wie Recht die Bethätigung und Bildung des Intellects und der unbeschränkte Gebrauch desselben ist? Wer sonst soll sich der armen Vernunft ihren Gegnern und Bedrängern gegenüber annehmen, wenn sie in Erlassen und auf Kanzeln unaufhörlich verdächtigt, herabgewürdigt, geschmäht wird, als der Lehrerstand durch alle Stufen hindurch? Ihm liegt es ob, unaufhörlich geltend zu machen, dass diese Vernunft vom Schöpfer gegeben sei nicht zur Opferung und nicht blos für die kleinlichen und für die blos äußerlichen Angelegenheiten des Lebens, sondern auch und ganz besonders für die höchsten und wichtigsten desselben, auch die religiösen. Und er muss fest darauf bestehen, dass es falsch sei, dass sich der Mensch in allen gewöhnlichen Dingen mit seiner vollen Denk- und Urtheilskraft bethätigen dürfe, nur aber in dem höchsten Gebiete, Gott gegenüber, sich wie ein vernunftloses Wesen verhalten müsse. Für dieses ist ihm doch im Gegentheil das apostolische, christliche Wort gegeben: Prüfet alles und das Gute behaltet; — ein Wort, das nicht etwa blos für die zum Prüfen wenig geeignete Vernunft des Ungebildeten gilt, sondern wol vor allem für die gebildete, wissenschaftlich forschende Vernunft. — Der Staat wird wol nicht anders können, als den Lehrerstand in diesem berechtigten, unbedingt nothwendigen Streben zu unterstützen, sei es auch nur um der eigenen Sicherung, um der Selbstbehauptung willen, zu der er durch den hierarchischen Ansturm genöthigt ist, der um so mächtiger und gefährlicher wird, je größer die Masse derer ist, die vollständig ungebildet sind, oder die im Interesse bestimmter Strebungen mit Bewusst-

sein und Willen das Sacrificium intellectus gebracht haben. Der moderne Staat und die moderne Wissenschaft und Civilisation werden ohnehin immer zusammen genannt als gemeinsame Producte der verderbten und verkehrten menschlichen Vernunft, wenn von den kirchlichen Machthabern die Schlechtigkeit der ganzen Welt, soweit sie sich vor ihnen nicht beugen will, gescholten wird — was, wie bekannt, nicht gar zu selten, um nicht zu sagen unaufhörlich geschieht. Man meint wol im Ernste, Religion und Glauben nicht retten zu können ohne vollständige Unterwerfung der Gläubigen unter ihre geistliche Obrigkeit, ohne völlige Rechtlosigkeit im religiösen Gebiete, die eben im Sacrificium intellectus zum Ausdruck kommt, und vermeintlich Gott gegenüber stattfindet, während es doch nur von Menschen mit ebenfalls beschränkter Vernunft gefordert wird. So glaubte man früher im Haus- und Staatswesen ohne Sclaven nicht auskommen zu können, wie ja auch Aristoteles diese Ansicht mit aller Entschiedenheit zur Rechtfertigung der Sclaverei vertritt. Jetzt ist dieser Wahn verschwunden; es wird ähnlich mit der geistigen, religiösen Sclaverei ergehen und sich zeigen, dass Religion und Frömmigkeit auch ohne sie bestehen kann.

In Sachen des Moralunterrichtes.

*Von **Theodor Schiltz-Antwerpen.***

Veranlasst durch den im Decemberheft 1889 dieser Zeitschrift erschienenen Aufsatz „Zum Moralunterricht" hatte ich schon im Januar nachfolgenden Aufsatz geschrieben, jedoch, wie ich es gewöhnlich thue, eine Zeitlang beiseite gelegt, um ihn später mit mehr objectiven Augen wieder durchzulesen und in amendirter Form der Redaction des „Pædagogium" einzusenden. Wenn in ebenerwähntem Artikel der Moralunterricht in der Schule als eine Verirrung des Geistes dargestellt wird, so konnte dies doch nicht das letzte Wort in dieser Sache bleiben. Da ich nun schon seit Jahren dieses Thema zum Gegenstand meines Studiums gemacht und mich sogar der erwähnten Geistesverirrung schuldig gemacht, indem ich den Moralunterricht nach einem von mir selbst aufgestellten Moralkatechismus in meiner Erziehungsanstalt eingeführt und mit Erfolg betrieben hatte — so glaubte ich in dieser Sache auch ein bescheidenes Wort sprechen zu können. Nun bin ich sehr erfreut, dass im Aprilhefte schon eine Entgegnung auf den besagten Artikel im Decemberheft erfolgt und die Einführung des Moralunterrichtes doch wieder zu Ehren gekommen ist.*) Mein Aufsatz wäre nun eigentlich überflüssig, aber ich denke, si duo faciunt idem, non est idem, und wage mich daher mit meiner Arbeit ans Licht, weil ich doch noch einige andere Seiten in der Sache beleuchtet habe.

Die in eine neue Phase getretene Arbeiterbewegung hat immer mehr einen internationalen Charakter angenommen und hat sich mit dem Socialismus in eine gefährliche Verbindung gesetzt. Dies, zusammen mit der schon so vielfach beklagten allgemeinen Sittenverderbnis, weist auch auf die Nothwendigkeit, für die Zukunft eine gründliche Remedur anzubahnen, als welche ich die Einführung des Moralunterrichtes in die Schulen ansehe.

---

*) Vergleiche auch die Arbeit von Wyss im Junihefte. D. R.

Nachdem die bekannten Maigesetze so gut wie begraben sind, hat der Culturkampf einige Zeit unter der Asche geglüht. Es hat den Anschein, als ob er im deutschen Reichstag wieder aufleben sollte, wenn das Centrum seine alten Anträge auf Wiedererlangung des früheren Einflusses auf die Schulen erneuert. Zum Glück sind diese Anträge, infolge des für das Centrum günstigen Stimmverhältnisses, so maßlos, dass eine Annahme derselben keine Aussicht auf Erfolg hat. Wir wünschen und hoffen, dass die Schulen nicht preisgegeben werden, was wir aber noch sehnlicher hoffen, ist, dass den Regierungen endlich die Augen darüber aufgehen mögen, dass ein Compromiss zwischen Staat und Rom ein nutzloses Bemühen ist, dass gewisse Dinge sich nun einmal nicht mischen lassen, dass man sie daher getrennt halten muss. Der Culturkampf ist nun auf das Schulgebiet übertragen, und er wird kein Ende haben, bis man entweder alles preisgeben, oder das Kirchliche ganz von der Schule trennen wird. Wir hoffen und glauben fest, dass einmal das letztere geschehen muss und wird. Die Schule muss confessionslos werden, und statt der Dogmenmoral muss ein für alle Menschen gleich verbindlicher christlicher Religions- und Moralunterricht eingeführt werden. Das ist nur eine Frage der Zeit, deren Lösung einmal kommen muss, wenn das moralische Weltenrad nicht stille stehen soll. Zu dieser Lösung drängen die Zeitverhältnisse immer stärker. Der Culturkampf, die Arbeiterfrage, der Socialismus, die allgemeine sittliche Zersetzung in allen Schichten der Gesellschaft sind eine sociale und internationale Krankheit am Leibe der Menschheit, welche die Staatenlenker ernstlich auffordert, die wahren Ursachen dieser Erscheinung aufzudecken und eine Heilung von innen heraus anzubahnen. Die zur Linderung des Nothstandes der arbeitenden Classe in Berlin berathenen Maßregeln sind nur Pflaster auf die Wunden, aber keine gründliche Heilung. Man geht sehr gründlich zu Werke, wo es sich darum handelt, körperliche Krankheiten epidemischer und contagiöser Art verschwinden zu lassen. Man muss sich wundern, dass man den sittlichen Krankheiten nicht besser nachspürt und zu Leibe geht. Wenn man zugesteht, dass die sittlichen Zustände der menschlichen Gesellschaft ein Fehler der Erziehung sind, so kann man doch mit Recht fragen, wer für die sittliche Erziehung verantwortlich ist, und muss sich die Antwort geben, dass es teilweise die Schule ist. Der Staat hat sich bisher damit begnügt, die sittliche Erziehung in den Schulen dem confessionellen Religionsunterricht zu überlassen, und meint, damit sei genügend für die Sittlichkeit gesorgt. Wenn der Religionsunterricht seine Aufgabe

richtig anfasste, wäre allerdings schon viel erreicht, aber dem ist nicht so. Der confessionelle Religionsunterricht stellt die Dogmen in den Vordergrund und vernachlässigt die Moral. Aber auch die confessionelle Moral selbst reicht für die Volkserziehung nicht aus; sie ruht auf sehr verschiedenen Grundlagen und kann deshalb keine einheitliche sein. Mit einer solchen Moral ist dem Staate nicht gedient. Es ist nicht zweckmäßig, den Gehorsam gegen die Staatsgesetze und die Befolgung einer allgemein verbindlichen Moral aus confessionellen Gründen in Frage stellen zu lassen. Dieser Übelstand ist gerade durch den Culturkampf ins hellste Licht gestellt worden. Die Moral der Schule muss vom Confessionellen losgelöst und mit dem Menschlich-religiösen verknüpft werden. Der Staat, der doch für die Erziehung des Volkes zu sorgen hat, muss auch für eine allgemeine Staatsmoral sorgen; er kann sich dieser Forderung nicht entziehen. Die allgemeine Gesetzgebung reicht dafür nicht aus. Die Pflicht der Selbsterhaltung fordert mehr. Die Weltgeschichte beweist, dass ein Staat, der die Gesetze der sittlichen Weltordnung außeracht lässt, früh oder spät zugrunde geht. Wenn die gesellschaftliche Zersetzung so fortwächst, wird die staatliche Ordnung ernstlich bedroht, und es werden noch bedenkliche Convulsionen zu erwarten sein. Um dies für die Zukunft zu vermeiden, sorge man recht bald für eine ordentliche moralische Erziehung in den Schulen. Leider ist dazu wenig Aussicht, so lange die Reglements- oder Bureaupädagogik statt der wissenschaftlichen Vernunftpädagogik in den Schulen bestehen bleibt. Es muss anders werden, es muss eine Zeit kommen, wo der Confessionalismus dem Humanismus Platz macht, wo in den Schulen keine confessionell getrennten Kinder, sondern einerlei Menschenkinder sitzen. Die Schäden, welche in der fehlerhaften Erziehung ihre Quelle haben, können auch nur durch eine verbesserte Erziehung wieder verschwinden. Für diese Fehler sind weniger die Lehrer anzuklagen, als das System, die leitende Pädagogik, unter der die Lehrer selbst erzogen sind. Der beste Lehrer kann nicht viel an der Moral thun, wenn ihm dafür in der Schule kein Raum gegeben ist. Auch denken die Lehrer gewöhnlich, die Moral sei Sache des Religionsunterrichtes, und so kommt es, dass wenig oder gar nichts geschieht. Manche sind auch der Ansicht, dass das Haus und die Familie für die moralische Erziehung sorgen, und da die Familien ihrerseits die Sache wieder auf die Schule und den Religionsunterricht schieben, so kommt schließlich alles auf diesen an, und — man sieht kein Resultat.

Der sittliche Mangel tritt uns in allen Lebensschichten entgegen,

in den unteren offener, in den oberen, der sogenannten guten Gesellschaft, versteckt er sich unter äußerem Schliff und anständigen Formen. Man sehe sich um bei den Lehrlingen, Gesellen und Arbeitern aller Art, wie es mit den Eigenschaften, die zu einem ordentlichen Menschen gehören, bestellt ist. Wahrhaftigkeit, Ehrlichkeit, Gewissenhaftigkeit, Pflichttreue, Sparsamkeit, Ordnungsliebe sind Ausnahmen. Die Regel ist Lüge, diplomatische Verstecktheit, raffinirte Übervortheilung, Nachlässigkeit im Dienst, Unlust bei der Arbeit, Selbstsucht, Genusssucht, unnöthige Geldverschwendung für Tabak, Schnaps, Kartenspiel etc. — und das alles wird gar nicht mehr als ein Fehler empfunden, das versteht sich ja ganz von selbst. Diese unordentliche Lebensführung ist eine Hauptursache der internationalen Arbeiterbewegung und des Socialismus. Es mag ja vieles Berechtigte in den Forderungen in Bezug auf Lohnerhöhung und Verminderung der Arbeitszeit sein, aber selbst die Bewilligung aller dieser Forderungen wird das Übel nicht heben, wenn man die Leute nicht zu gleicher Zeit moralischer, d. h. mäßiger, sparsamer, ordnungsliebender macht. Dieselben werden den Überschuss an Zeit im Wirtshause verbringen, den Zuschuss an Lohn weniger auf die Verbesserung ihrer allgemeinen Lebenslage, als auf unnütze Nebenausgaben verwenden; sie kommen darum nicht besser mit ihrem Lohn aus, die Unzufriedenheit wird bleiben und zu immer neuen Forderungen antreiben: Man sieht von der Sache kein Ende. Könnte man mit einem Schlage die Menschen ordentlich und sittlich machen, so dass sie ihr Vergnügen im Zusammenleben mit der Familie, oder in ihrer eigenen geistigen Fortbildung suchen würden; dass sie die Groschen, welche sie sonst verrauchen, vertrinken und verspielen, auf die Sparcasse legten, dann würde man die sociale Frage bald gelöst haben. Aber die Leute leben in den Tag hinein, sie meinen, das Leben gehöre sich so. Hätten sie schon in der Schule die Lehren der Wirtschaftlichkeit aufgenommen, hätten sie gelernt, wie man es machen muss, um weniger auszugeben als einzunehmen, dann stände es viel besser. Einzig und allein die moralische Erziehung in Schule und Haus kann eine bessere Zukunft anbahnen. Alle sittlichen Tugenden müssen in der ersten Jugend gelernt werden, sie kommen nicht von selbst.

Man sagt zwar: „Der Religionsunterricht lehrt ja alle diese Tugenden.“ Ja — aber warum fehlen sie denn dem Volke? — Der Religionsunterricht hätte gewiss Zeit und Gelegenheit, eine das Leben bestimmende Moral zu lehren, wenn er sich die Sache angelegen sein ließe, wenn er nicht seine Zeit mit anderen, von der Moral weit ab-

liegenden Dingen verbrauchte. Er will die Menschen zum Himmel vorbereiten, und versäumt mittlerweile, sie zu einem guten Leben auf der Erde zu befähigen. — Man hat wol gesagt: „Es muss mehr Religion in die Schulen hineinkommen!“

Nein — es sind zu viele Religionen in den Schulen, es muss nur eine Religion und eine Moral in die Schulen hineinkommen.

Wenn aber auch im Religionsunterricht confessionelle Moral gelehrt wird, so ist diese doch von der Moral, welche unseren Schulen noththut, sehr verschieden. Wenn überhaupt mit confessioneller Moral etwas zu leisten wäre, so hätte diese doch auch schon sichtbare Früchte tragen müssen. Aber davon ist nichts zu sehen. Der ganze kirchliche und geistliche Apparat ist zu sehr in Misscredit gerathen, und durch diese Canäle ist im Laufe der Zeit so viel Schmutzwasser gelaufen, dass man kein Zutrauen mehr zu der Lauterkeit derselben hat.

Was für eine Moral soll man denn in den Schulen lehren?

Eine ganz bestimmte einheitliche Moral, welche allen Menschen unbeschadet ihrer Confession gleich angepasst und gleich verbindlich ist, weil sie allgemein menschlich ist. Wenn man auf die Welt kommt, ist man nicht confessionell, man ist blos Mensch, und dies Menschliche bleibt jedem, auch wenn er confessionell wird, oder später, gleichviel aus welchen Gründen, das Confessionelle wieder ablegt. Leider ist in unserer Zeit dieses Ablegen des Confessionellen so allgemein verbreitet, dass dies eine große Gefahr für die menschliche Gesellschaft geworden ist. Warum? — Die confessionelle Erziehung ist im Laufe der Zeit in eine so eigenthümliche Bahn gerathen, dass die Menschen, die in dieser Richtung erzogen sind, das Reinmenschliche ganz vernachlässigt und darum verlernt haben. Wenn nun solche Menschen von dem Rationalismus und Materialismus unserer Zeit befallen werden, fallen sie dem einseitigen Realismus in die Arme, der ja unsere Zeit beherrscht, und sind nachher — nichts als sinnliche Thiermenschen. Dies geht so zu. Nachdem die Naturwissenschaften die Geister von den Banden des blinden Glaubens, des mystischen Idealismus befreit hat, wenden sich dieselben dem naturalistischen Realismus, oder wenn ich so sagen soll, dem Utilitarismus zu, wie es ja wol anders kaum sein kann. Die Naturwissenschaften haben ja darin ihre Hauptwirkung geäußert, dass sie gelehrt haben, wie man die Natur zu seinen Zwecken ausbeuten kann, wie man sie zu einer Quelle von Macht und Reichthum machen kann. Diese Art der Naturbetrachtung vernachlässigt ganz die ästhetisch-ethische Seite und wendet den Blick auf das

Nächstliegende, Handgreifliche, Sichere, Nützliche, aber sie macht den Geist arm an Ideen, die Phantasie arm an Bildern, die Seele arm an Empfindung, und das Resultat ist eine enge, trockene, von Musen und Grazien verlassene, verödete Seele.

Auch die Interessen der Politik ziehen von den Idealen ab: die Geister leben von der Hand in den Mund. Wer hat noch Zeit und Lust, sich in das unendliche Meer der Ideale zu verlieren, der Wahrheit und Schönheit zu leben? Reichthum, Üppigkeit, äußerer Schliff gepaart mit Unwissenheit, innerer Beschränktheit, Roheit, sind die Merkmale dieser Richtung. Auch in Deutschland hat dieser Barbarismus, der in Amerika seine vorzüglichste Heimstätte hat, sehr große Fortschritte gemacht und droht den Sinn für das Ideale, den wir noch haben, vollends zu ersticken.

Das Reinmenschliche also muss den Grundcharakter der Moral ausmachen. Dieselbe enthält auch Religiöses, weil dies ja doch zum Menschenwesen gehört, weil man sich den Menschen nicht ohne Zusammenhang mit Gott und der Ewigkeit denken kann und darf. Der Mensch hat eine ganz besondere leibliche und geistige Organisation, welche mit seiner Bestimmung auf Erden so genau zusammenhängt, dass man aus der genauen Kenntnis der Organisation die Bestimmung erkennen kann. Wenn er nun sein Leben ganz in Einklang mit seiner Organisation bringt, wenn er so fühlt, denkt, will und handelt, wie es seiner Organisation nach Leib und Seele angemessen ist, dann lebt er auch seiner Bestimmung gemäß, — er ist moralisch. Er erkennt mit seinem Geist die Beziehungen, die er zu Gott, Welt, Nebenmenschen und zu sich selbst hat, und leitet daraus seine religiösen und moralischen Pflichten ab.

Wie bringen wir nun eine solche Moral in ein geordnetes System?

Jedes wissenschaftliche System bedarf, wenn es Anspruch auf allgemeine Billigung der Geister machen soll, einer axiomatischen Grundlage, gewisser allgemein angenommener Wahrheiten. Der menschliche Geist liefert sie selbst, und diejenigen, welche uns hier beschäftigen, sind zugleich Axiome für Pädagogik und Moral. Betrachten wir die wesentlichsten derselben.

a) Die Ideen, deren Keime dem Menschen angeboren sind, deren Entwickelung sich im großen Gang des Menschengeistes vollzogen hat und welche die eigentlichen Leuchten, die Leiter und Erzieher des Menschengeschlechtes gewesen sind und sein werden. Die phänomenalen Resultate dieser Entwickelung sind hauptsächlich nach vier Richtungen hin erkennbar, ganz entsprechend den Ideenanlagen im Menschen.

α) Das Bewusstsein des Unendlichen und des Zusammenhanges mit demselben hat die Religion, oder die Religionen hervorgebracht.

β) Das Gefühl für das Schöne hat die große Welt des Ästhetischen, namentlich der Kunst, ins Dasein gerufen.

γ) Der Trieb nach Wahrheit, der Forschertrieb, war der Erzeuger des Reiches der Wahrheit, der Wissenschaft.

δ) Die Erkenntnis des Zweckmäßigen und der Zwecke hat die ganze Welt des Nützlichen und Guten, und auch die Unterscheidung von Gut und Böse zur Folge gehabt, deren Hauptmerkmale das Gewissen und die Sittlichkeit sind. Zweckmäßig zu sein, zu denken, zu handeln, ist — moralisch.

Dies sind Grundideen, aus denen sich alle anderen sittlichen Ideen leicht ableiten lassen.

Die Ideen in der Menschenseele sind göttlichen Ursprungs, sie sind ihrem Wesen nach unendlich und füllen die Seele mit einer stillen Sehnsucht nach dem Unendlichen, nach dem Urquell der Schönheit, der Wahrheit und Güte. Und dieser stille Trieb — ist das Wesen der Liebe, gleichviel ob er sich auf den Urquell (Gott) bezieht, oder auf die uns näher liegenden, mehr fassbaren Objecte der Welt. Daher ist Liebe auch das Grundwesen des Menschlich-Religiösen und des Christenthums.

b) Die Begriffe; sie sind wesentlich verschieden von den Ideen, sie sind nicht das Unendliche, sondern das Reale, Endliche und sind die Resultate des menschlichen, logischen Denkens. Das Material, aus denen sie sich bilden, ist das Reale, die Welt, und die Pforten, durch die es in unsere Seele gelangen kann, sind die Sinne. Sie haben insofern einen Zusammenhang mit dem Idealen, als sie nur mit Hilfe eines in uns liegenden göttlichen Organes zustande kommen können, mit Hilfe der Logik; nur ein mit Logik begabtes Wesen kann Begriffe bilden, und nur durch Begriffe steigt man auf zu den Idealen der Wahrheit und Güte und zur Moral. Erst die Kenntnis der Welt und ihrer Erscheinungen, die Erkenntnis der darin waltenden ewigen Gesetze, befähigt uns, die Dinge nach ihren Beziehungen und nach ihrem wahren Werte zu schätzen, und daraus sittliche Pflichten abzuleiten.

Wenn man die landläufigen Ansichten über Moral und Pflicht ein wenig näher ins Auge fasst, so findet man, dass sie sehr lax und schwankend sind, und dass sie mit der wahren Moral oft wenig zu thun haben. Man hält für Pflicht, was nur Schicklichkeit ist, man hält vieles für erlaubt, was, nach reiner Moral taxirt, unmoralisch ist.

Einige Beispiele mögen dies erklären. Religiöse Pflichten sind solche nur für bestimmte Leute; die Pflichten der Höflichkeit entsprechen noch lange nicht immer der wahren Höflichkeit, sie sind nur Mode, Convenienz, Gewohnheit. Viel schlimmer noch sieht es aus mit Pflichten, die man gar nicht mehr als solche erkennt, infolge der verschrobenen Begriffe, z. B. die Entwickelung und Vervollkommnung unseres Wesens zum Guten, Wahren und Schönen, überhaupt die Erziehung wird nicht allgemein als Pflicht erkannt. Wahrheitsliebe ist verkehrt in diplomatische Schlauheit und Gelegenheitsrederei, je nachdem es der Vortheil so mit sich bringt. — Die Ehrlichkeit? — Sie ist oft gerade in ihr Gegentheil verkehrt und gipfelt im Egoismus. Sparsamkeit, Ordnungsliebe, Häuslichkeit sind ganz nett, aber nicht Pflicht, selbst da nicht, wo es sich ums Wol und Wehe von Familien handelt. Dahin gehören auch eine Menge socialer Untugenden, die in ihrer allgemeinen Verbreitung schwere, folgenreiche Verirrungen sind; sie werden nicht mehr als Sünde erkannt. — Die Regelung solcher verworrenen Anschauungen kann nur durch eine Berichtigung der moralischen Begriffe geschehen und muss von Staat und Schule ausgehen. Falsche Begriffe führen auch zu falschen Ideen, und — Ideen regieren die Welt.

Nachdem wir nun die Nothwendigkeit des Moralunterrichtes, sowie die allgemeinen Grundlagen der Moral in Begriffen und Ideen erkannt haben, wollen wir uns noch über die Vorbedingungen zu einer gründlichen Besserung, sowie über die Mittel dieser letzteren aussprechen.

Wie ist Besserung zu erreichen? Zuerst müssen wir fragen, wer ist zu bessern? Theilen wir die Menschen einmal in vier Gruppen:

a) In die der Schule entwachsene Generation,

b) die der Jugend als Lehrende oder Belehrende gegenüberstehenden Menschen, die Lehrer und Eltern,

c) die schulpflichtige Jugend,

d) die vorschulpflichtigen Kinder.

ad a) Was ist also an der der Schule entwachsenen Generation zu thun?

Sehr wenig, und zwar aus folgenden Gründen:

1. Wenn man besserungsbedürftig ist, kann man erst dann besserungsfähig werden, wenn man seine Fehlerhaftigkeit einsieht, und das ist bei Erwachsenen leider sehr selten der Fall.

2. Selbst wenn man seine Mangelhaftigkeit einsieht, gesteht man sie aus falscher Scham oder aus falschem Ehrgefühl nicht ein.

3. Die Gleichgiltigkeit gegen alles Sittlich-Ernste ist zu groß.

Was nützen Belehrungen, gute Schriften und Bücher, wenn sie nicht gelesen und beherzigt werden? — Was lesen diese Art Leute, wenn sie überhaupt lesen? — Nichts als Tagesklatsch und allerlei Sensationsnachrichten. — Welche Zeitungen haben den meisten Erfolg? Diejenigen, die ihre Spalten mit Neuigkeiten füllen, die eine Entehrung und eine Schande der Menschheit aufdecken, Diebereien, Schwindeleien, Mordthaten, Ehebruchsgeschichten, Selbstmorde u. dgl. Zum Lesen guter Bücher hat man weder Zeit noch Lust, weil die Genusssucht die Menschen plagt; dieselbe Theilnahmslosigkeit zeigt man für Predigten oder Vorträge belehrender Tendenz.

4. Wenn Menschen schon in ihrer frühesten Jugend eine verkehrte geistige oder unmoralische Grundrichtung bekommen haben, ändern sie sich selten im späteren Alter. Sie bleiben ihr ganzes Leben in ihren Vorurtheilen, Irrthümern, schlechten Gewohnheiten, bösen Neigungen stecken.

Soll an der jetzigen Generation noch etwas gebessert werden, so könnte dies nur mit ihrem freien Willen geschehen, indem man sie überredete, sich an Vereine anzuschließen, welche sich geistige und sittliche Erhebung als Ziel gesetzt haben, z. B. Turnvereine, Gesangvereine, Bildungsvereine, Vereine zur Verbreitung nützlicher Bücher, Vereine zur Beförderung guter Sitten und Unterdrückung der Unsittlichkeit. Wenn solche Vereine ihr Ziel mit Ernst verfolgen, können sie sehr viel Gutes stiften. Dann müssen die verbreiteten Schriften und die öffentlichen Vorträge auch solche Gegenstände behandeln, welche dem Volke wahre Aufklärung über das menschliche Leben, über die Bedingungen zu Glück und Wolfahrt bringen, die zur Beseitigung von Vorurtheilen, zur Klärung der sittlichen Begriffe, zur richtigen Wertschätzung der Güter des Lebens dienen. Solche Gegenstände sind die Lehre vom Menschen nach Leib und Seele, die Wirtschaftslehre oder die Kunst, hauszuhalten und zu sparen, die Lehre vom Umgang mit den Menschen u. a. m. Es fehlt nicht an dergleichen Vereinen, aber wol an der warmen Betheiligung an denselben.

ad b) Wie wäre der Lehrerstand zu heben und zur Ertheilung des in den Schulen einzuführenden Moralunterrichtes vorzubereiten?

Diese wichtige Frage muss noch vorher geklärt und entschieden werden, ehe in der Schule etwas gemacht werden kann. Wenn die Lehrer Moral lehren sollen, müssen sie selbst moralisch sein und den Schülern als ein Anschauungsobject dienen. Aber sie sind darum doch noch nicht für den Unterricht in der Moral befähigt, weil sie selbst noch keine confessionslose Moral gelernt, noch weniger sie

gelehrt haben. Dieses neue Lehrfach muss erst in den Seminarien eingeführt werden, und den jungen Lehrern muss ein besonders darauf eingerichtetes Moralbuch in die Hand gegeben werden. Solche Bücher existiren noch nicht, und die Anfertigung derselben wäre eine Aufgabe für humanistisch durchgebildete Männer und Pädagogen. Es wäre daher wünschenswert, wenn von möglichst vielen Seiten Pläne für die Einrichtung solcher Lehrbücher geliefert würden und so eine Einigung darüber erzielt werden könnte.

ad c) Ich wende mich nun zu dem Moralunterricht der Schuljugend. Als nothwendige Voraussetzungen zu demselben sehe ich folgende Punkte an:

1. Das Kind muss von Hause aus schon eine gewisse, auf das Gute zielende Grundrichtung bekommen haben.

2. Der Lehrer muss seiner Aufgabe gewachsen sein, d. h. er muss die ad b besprochene Vorbildung erhalten haben, und muss vor allem selbst ein Beispiel für die von ihm vorgetragene Moral sein.

3. Dem Lehrer muss beim Unterricht ein, auch in den Händen der Kinder befindliches Handbüchlein dienen, worin die moralischen Grundlehren in klarer und möglichst kurzer Fassung, übersichtlich geordnet, enthalten sind. Er muss dieselben durch das lebendige Wort erklären und durch Erzählungen, Gedichte, Beispiele zum Bewusstsein und zur Empfindung bringen und dann auswendig lernen lassen. Ob dies Büchlein in Form von einfachen Geboten oder Regeln, oder eines Katechismus eingerichtet sei, mag dahingestellt sein. Mit diesem Moralbüchlein muss ein geeignetes Lesebuch in Verbindung treten, dessen Stücke zu dem Moralbuch passen. Die Lesestücke desselben dürfen nicht einseitig sein, d. h. sich etwa nur über moralische Lehren verbreiten, sondern auch auf das die Moral unterstützende, grundlegende Wissen, besonders die Naturwissenschaften, die Menschenkunde, die Gesundheitslehre, Wirtschaftslehre, Höflichkeitslehre. Der ganze Moralunterricht muss als Haupthebel seiner Thätigkeit das Gemüth des Kindes benutzen, und darauf hin müssen die Lesestücke gewählt sein und viele Gedichte enthalten. Wenn der Lehrer selbst ein gemüthvoller Mensch ist, wird es ihm nicht schwer sein, auch auf das Gemüth zu wirken. Einem von seinen Lehren durchdrungenen Lehrer werden auch die Worte im Munde zu Gold, während der herzlose pedantische Lehrer alles in eine lederne, langweilige Form kleidet.

4. Der Moralunterricht muss nicht, wie der heutige Religionsunterricht, als ein von den übrigen Lehrfächern ganz abgetrenntes Lehrfach betrachtet werden, sondern es muss das ganze Unterrichts-

gebiet, soweit es thunlich ist, mit dem Moralunterricht in organischem Zusammenhang stehen und in keinem Fache etwas gelehrt werden, was der Moral entgegenstände. Das ist leider ein wunder Punkt des dogmatischen Religionsunterrichtes. Er lehrt Dinge, die in offenem Widerspruch mit den Naturwissenschaften und der Logik stehen.

5. Als letzte Voraussetzung zu einem wirksamen Moralunterricht wäre die Unterstützung der Schule durch das Haus und die Familie zu fordern. Das Lehrbuch, welches den Lehrern in den Seminarien zur Belehrung und Richtschnur im Moralunterricht dient, müsste auch in den Händen der Familie sein, damit die Eltern, besonders die Mütter, eine Richtschnur dafür hätten, wie sie in der Behandlung der Kinder der Schule an die Hand gehen sollten. Was hiergegen alles eingewendet werden könnte, etwa von Beschränkung der persönlichen Freiheit etc., ist nicht von Belang in anbetracht der großen und wichtigen Aufgabe, die doch ohne Mithilfe der Familie gar nicht gelöst werden kann.

ad d) Die moralische Erziehung dei nichtschulpflichtigen Kinder liegt ganz in den Händen der Familie und muss dem Moralunterricht in der Schule vorarbeiten. Natürlich kann hier von einem Unterricht nicht die Rede sein, sondern nur von einer angemessenen Behandlung und Angewöhnung im humanistischen Sinne. Damit die Eltern darin einer Anleitung nicht entbehren, ist denselben noch besonders das Moralbuch für Seminarien und außerdem eine besondere Anleitung zur Erziehung der Kinder im Hause zu empfehlen. Hierbei rechnet man freilich auf den guten Willen der Eltern, sich mit der Schule zu einer einheitlichen Erziehung in unterstützender Weise zu verbinden. Nur so ist die moralische Erziehung der Jugend nach einem einheitlichen Plan zu verwirklichen.

Die Fortbildung des Lehrers und die Übung in der freien Rede.

Von Justus.

Es gibt wol wenige Lehrer, wenigstens unter denjenigen, die sich einige Berufsfreudigkeit bewahrt haben, welche, nachdem sie den gesetzlich bestimmten Pflichten Genüge gethan haben, nunmehr mit ihrer Weiterbildung Schluss machen und Bücher und Wissenschaft ad acta legen zu dürfen glauben. Wenn man auch nicht für geistige Bevormundung schwärmt, wird doch jeder unserer Berufsgenossen uns recht geben darin, dass man unausgesetzt an seiner eigenen Ausbildung arbeiten muss, dass man nach den Worten des Volkes „nie zu alt werde, um zu lernen.“ Das Interesse an der Fortbildung in der Lehrerwelt rege zu halten, ist auch Hauptzweck der von der Behörde angeordneten Conferenzen. Endlich ist wie jedem Berufe, der auf die Bezeichnung „geistige Arbeit“ Anspruch erheben kann, so besonders dem Lehrerstande die stetige Weiterbildung Bedürfnis und die Fühlungnahme mit dem fortschreitenden Standpunkte der Pädagogik unentbehrlich.

Für die Weiterbildung im engeren Berufe ist die Schule eine willkommene Stätte; doch hat die Behörde auch dem Streben des Lehrers nach anderweitiger Ausbildung entgegenkommen zu müssen geglaubt, von dem Gedanken geleitet, dass alles Studium, auch das nicht speziell pädagogische, der Schule zugute komme und immer tiefer in die Schule hineinführe. In der That! Die wissenschaftliche Ausbildung, welche sich in den richtigen Grenzen hält und auch der Vorbereitung auf den Unterricht genügenden Raum lässt, kann niemals der Schule entfremden. Der gute Wille der Behörde, den Lehrern das Weiterstudium zu erleichtern, ist in der Errichtung sog. Fortbildungscurse für Lehrer, wie solche in Elberfeld, Stettin und Berlin bestehen, zu erkennen. Leider ist die Zahl der erwähnten Curse eine verschwindend kleine, und so bleibt denn fast der Gesammtheit der Lehrer behufs weiterer wissenschaftlicher Ausbildung kein anderer Weg offen, als der einsame, beschwerliche Pfad des häuslichen Studiums; viele sind nicht einmal in die Lage versetzt, sich durch Einzelunterricht einen Wegweiser und eine Stütze bei ihrer Arbeit zu verschaffen. Das bildende Mittel ist für diese einzig und allein der tote Buchstabe.

Wenn wir auch zugestehen, dass der mit einer guten Seminarbildung ausgerüstete Lehrer den nöthigen Bildungsgrad besitze, um sich in den für weitere Prüfungen vorgeschriebenen wissenschaftlichen Fächern mit alleiniger Selbsthilfe zu vervollkommnen, so hat doch das ausschließlich häusliche Studium, welches nicht durch den Verkehr mit erfahrenen, durchgebildeten Männern lebendige Anregung und feste Richtung findet, seine großen Bedenken. Es erfordert mehr als der in der Schule durch das lebendige Wort vermittelte Unterricht und die durch wetteiferndes Streben gehobene Arbeit

Anstrengung und Fleiß. Übertriebener Eifer, dem gerade das in unseren Tagen sich spreizende Streberthum Thür und Thor öffnet, führt zur Vernachlässigung der Berufsarbeit, raubt dem Lehrer die Zeit und die Kraft, mit Liebe und Frische die Kleinen zu lehren, schadet der körperlichen Gesundheit, die bei dem Mangel nöthiger Erholung über Gebür angegriffen wird. Und nicht auch der geistigen? Für den kaum aus dem Seminare entlassenen jungen Mann liegt die Gefahr nahe, dass er, der doch bei der Abgeschlossenheit des Seminarlebens kaum einen Blick in die Welt gethan hat, sich der wolthuenden Einwirkung eines gesunden Volkslebens entzieht und infolge dessen auch niemals die Kraft erlangt, die in echter Volksthümlichkeit verborgen liegt und dem Lehrer bei seinem Wirken in der Schule so sehr zustatten kommt, aber auch in seinem unmittelbaren Einflusse auf das Volk sich oft in überraschender Weise offenbart. Für den noch nicht genugsam gefestigten Charakter des jungen Lehrers hat ein solch einseitiges Studium den Nachtheil, dass er die Wirklichkeit aus den Augen verliert und die Dinge und Verhältnisse nur durch die Brille seiner Bücherweisheit beurtheilen lernt. Da ist Goethe's Ausspruch am Platze: „Grau, theurer Freund, ist alle Theorie und grün des Lebens gold'ner Baum." Dass solches Streben Menschen erzeugt, die für den gesellschaftlichen Verkehr ungenießbar sind, nur „übers Handwerk" zu sprechen wissen und oft bei aller Redlichkeit der Absicht keineswegs zur Vermehrung des Ansehens des Lehrerstandes in engeren und weiteren Kreisen beitragen, wird keinem verborgen bleiben, dessen Dichten und Trachten nicht in der Schule aufgeht, der das mitunter noch sehr seminaristische Gebaren mancher jungen Lehrer beobachtet hat und die oft drastischen und nicht selten zutreffenden Volksurtheile „über den Schulmeister" hört. Der aber, welcher noch ein Herz für die Schule hat, wird es mit Betrübnis sehen, dass die Unnatur der „Bücherbildung" sich auch in die Volksschule hineinschleicht und dort als verderblicher Verbalismus ihr Wesen treibt. Oder werden die Rufe nach Reform des Erziehungs- und Unterrichtswesens nicht immer lauter, trotz mancher gewiss nicht zu verkennenden methodischen Fortschritte? Will man aber das Übel mit der Wurzel ausrotten, dann lege man auch Hand an die eigene Besserung; soll die Schule den heranwachsenden Menschen vor einem einseitigen Innenleben schützen, ihn körperlich und geistig gesund erhalten, dann muss sich zunächst der Lehrer vor einer einseitigen Richtung seines Seelenlebens bewahren. —

Nachdem wir auf die Gefahr der Einseitigkeit und der Verkennung des wirklichen Lebens aufmerksam geworden sind, dürfen wir nicht übersehen, dass auf der anderen Seite die oberflächliche Allgemeinbildung, die überall mitsprechen will, und die Verflachung des Wissens gar zu verlockend winken. Zur Bildung und Veredelung des Geistes, zur Sammlung des Gemüthes erscheint eine gediegene Lectüre durchaus vortheilhaft; doch ist damit nicht im entferntesten der Rath gegeben, dass der junge Lehrer auf dem umfangreichen Felde der sog. schönen Literatur seine Kraft vergeude und sein Interesse für die Berufsbildung schwäche — ist doch selbst des Guten auch hier eine solche Fülle vorhanden, dass es dem Lehrer bei gewissenhafter Erfüllung seiner Berufspflichten schwer werden dürfte, „sich auf dem Laufenden zu erhalten."

Darum müssen wir nach einer Übung der geistigen Kraft suchen, welche vor Einseitigkeit bewahrt, aber auch vor Zerstreuung schützt. Dass der

Lehrer seine Mußestunden mit seinem Lieblingsstudium ausfülle, wird ihm niemand wehren wollen, ebensowenig wie für die Wahl des Gegenstandes eine andere Maßgabe als eigener Geschmack und eigene Einsicht bestehen kann. Doch sei es uns gestattet, auf ein Mittel hinzuweisen, das den Gefahren von der einen und von der anderen Seite zu begegnen geeignet ist, nämlich die Übung in der zusammenhängenden mündlichen Darstellung bez. in der freien Rede. Wir erstreben schon bei unseren Schülern die zusammenhängende Wiedergabe der Unterrichtsstoffe; die Lehrerbildungsanstalten — und diese wol nicht allein unter den höheren Schulen — betrachten es als eine ihrer hervorragendsten Aufgaben, dass ihre Zöglinge in freier Rede über das erworbene Wissen verfügen lernen; auf allen Prüfungen, welchen sich der dem Lehrerberufe sich widmende junge Mann zu unterziehen hat, wird die zusammenhängende Rede in mehr oder minder ausgedehntem Sinne verlangt. Von den Pädagogen hat z. B. schon Dinter den Wert der Rede betont, indem er kein umfangreiches Wissen vom Lehrer verlangte, sondern dass er sich über das, was er wisse, fließend und klar auszusprechen vermöge.

Niemand verkennt wol den Vorzug des gesprochenen Wortes vor dem geschriebenen. Schon in dem Klange der menschlichen Stimme liegt etwas wunderbar Ergreifendes. Die Worte des Sprechenden unterstützen noch die Geberde und der lebendige Blick des Auges. Gerade vom gesprochenen Worte gilt: „Wer die Sprache in seiner Gewalt hat, beherrscht die Geister.“ Jeder hat es an sich selbst erfahren. Hat vor allem nicht der Erzieher es an den leuchtenden Augen der Jugend gesehen, welch mächtige Wirkung ein mit Überzeugung und Gefühlswahrheit gesprochenes Wort erzielt, wie eine schlichte Erzählung durch den sinngetreuen Vortrag Inhalt und Bedeutung gewinnt und ein schönes Gedicht erst Leben und Poesie! —

Wenn wir von der Unterscheidung absehen, welche gewöhnlich zwischen der Wiedergabe eines gedächtnismäßig eingeprägten Stoffes und der nicht besonders vorbereiteten Rede (der sog. Stegreifrede) gemacht wird, so trägt die freie Rede für den Sprechenden zur Aneignung des Stoffes bei. Zwar ist auch die kurze, treffende Antwort nur bei gehöriger Einprägung und wahrem Verständnisse möglich; doch müssen wir der zusammenhängenden Darlegung die jener fehlende Übersicht, die umfassende Herrschaft über den Stoff zuerkennen. Die geistige Thätigkeit wird jedenfalls mehr in Anspruch genommen durch die mit ausschließlicher Selbsthilfe geförderte fortlaufende Rede, als bei der durch Mitwirkung der Frage angeregten Antwort. — „Reden ist ein Bildner der Gedanken.“ Reden ist auch ein Bildner des Willens. Nicht nur die angestrengte Geistesarbeit des Redners ist eine Übung der Willenskraft, sondern auch — und das mag namentlich von der Stegreifrede gelten — die Überwindung einer gewissen Befangenheit, von der sich die wenigsten ganz frei fühlen, ist eine Bestätigung der Energie. Es gehört oft kein geringer Muth dazu, vor eine größere Versammlung, in deren Mitte wir kampffähige und schlagfertige Gegner wissen, mit seinen Leistungen und Ansichten hervorzutreten, nicht wenig Selbstbeherrschung, ihre unvorhergesehenen Angriffe mit Ruhe anzuhören, und nicht minder Geistesgegenwart, sachgemäß zu erwidern und dieselben mit Überlegung zurückzuweisen. — Dass endlich durch die Übung in der freien Rede wie für die Gedankenbildung so auch für die Sprachbildung gewonnen wird, braucht wol kaum gesagt zu werden. Durch das

Bestreben, im entscheidenden Augenblicke das rechte Wort zu finden, wachsen Sprachgewandtheit und Sprachsicherheit. Die Sprache überhaupt gewinnt an Natürlichkeit, was um so eher einleuchtet, als die freie unvorbereitete Rede als unmittelbarer Ausfluss des Herzens am ersten Anspruch auf Wahrheit und Überzeugung machen kann.

Sei darum auch der Inhalt einer Redeübung, welcher er wolle, so können wir derselben die formal bildende Bedeutung nicht absprechen; wir können, da die Sprache Unterrichtsmittel ist, den Wert der durch die Rede erzielten sprachlichen Vervollkommnung des Lehrers auch dann nicht verkennen, wenn ihr Inhalt die Pädagogik nicht berührt, wir müssen endlich die auf diesem Wege gewonnene Ausbildung überhaupt, namentlich aber die moralische Kräftigung zum Theil der Schule und dem Unterrichte zuweisen, da bei dem Unterrichte und in erster Linie bei einem erziehlichen Unterrichte der ganze Mensch sich in seinem eigensten Wesen nicht entäußern kann und darf.

Der Hinweis auf den Wert der sprachlichen Vervollkommnung für die Schule legt uns den Gedanken nahe, dass die Ertheilung des Unterrichtes ein gutes Stück Stil- und Redeübung für den Lehrer sein kann. Die Schule ist der rechte Ort, wo der Lehrer die Sprache des Herzens und Gemüthes erlernen kann. Es würde wenig dabei herauskommen, wollte der Lehrer die den Verstand bildende Katechese aus ihrem Rechte verdrängen, um sie durch die zusammenhängende Darlegung zu ersetzen; er wird ohnedies Gelegenheit genug finden, wo die Natur der Unterrichtsstoffe die achromatische Methode, also auch die Übung in der freien Rede bedingt. Wenn schon im gewöhnlichen Leben das Ablesen den Eindruck der Rede schwächt, dann verfehlt namentlich der Unterricht seine Wirkung auf die Schüler, wenn der Lehrer eine biblische Erzählung, ein geschichtliches Ereignis, eine geographische Schilderung aus dem Buche ablesen muss. Das freie Erzählen hebt das Interesse für den Unterrichtsgegenstand, wie auch die Autorität des Lehrers. Die Kinder sehen, dass der Lehrer den Stoff voll und ganz beherrscht. Die Benutzung eines Buches erschwert außerdem die Schuldisciplin, indem der Lehrer seine Aufmerksamkeit nicht in ungetheiltem Maße den Schülern widmen kann. Im allgemeinen kann dem Lehrer nur gerathen werden, dass er sich die vorzutragenden Stoffe nach Form und Inhalt genau zurechtlege, damit er im Unterrichte nicht nach Worten zu suchen brauche. Dennoch muss die Form bei der Benutzung von Hilfsbüchern immer seine eigene genannt werden können und nicht so ängstlich festgehalten werden, dass nicht die Stimmung des Augenblickes eine bessere an ihre Stelle setzen dürfe. Selbstverständlich ist jede willkürliche Änderung da unzulässig, wo die Darbietung des Stoffes an einen bestimmten Wortlaut gebunden ist. —

Diese Gelegenheit der Redeübung, welche, wir betonen es nochmals, nicht auf Kosten des Unterrichtes gepflegt werden darf, ist in die Gewalt eines jeden Lehrers gegeben. Eine weitere Gelegenheit bietet das gemeinschaftliche Studium durch Mittheilung von Gelesenem oder Memorirtem an einen Zweiten. Jedes wissenschaftliche Gebiet ist ein Feld zur Übung in der zusammenhängenden Rede. Das gemeinschaftliche Studium hat außerdem noch den Vortheil, dass es durch gegenseitigen Austausch der Ansichten und Meinungen das Urtheil verschärft, den Blick erweitert und die Arbeitslust wachhält.

Wo die gesellschaftlichen Verhältnisse es gestatten, erscheint die Gründung

von kleineren Vereinen, wie sie in manchen Städten bestehen, recht passend zur Pflege des zusammenhängenden Vortrages. Der Vortrag im engeren Kreise der Amtsgenossen bereitet auf die Rede in öffentlichen größeren Versammlungen, auf deren Bedeutung wir später hinweisen wollen, vor. Es ist durchaus nicht gesagt, dass bei den kleineren Zusammenkünften der Lehrer nur Pädagogisches verhandelt werden soll; allgemein wissenschaftliche Gegenstände verdienen nicht weniger in die Besprechung hineingezogen zu werden, und selbst humoristische Vorträge erscheinen nicht selten als eine treffliche Würze und eine Erheiterung des ernsten Berufslebens. Variatio delectat. Ein Vorbild jener Versammlungen sehen wir in den von der Behörde eingerichteten Conferenzen der Lehrer. Nur finden dieselben zu selten statt, als dass sie den Ausdruck in freier Rede wesentlich fördern könnten; hierzu scheinen uns eigens zu diesem Zwecke gegründete Vereinigungen der Lehrer weit besser am Platze. Damit wollen wir jedoch die Nothwendigkeit der amtlichen Conferenzen nicht bestreiten, welche ja auch nicht der genannten Bestimmung allein dienen können.

Soviel uns bekannt ist, wird auf den amtlichen (Kreis-) Conferenzen auch nicht der freie Vortrag, sondern nur das Ablesen eines selbstgefertigten Aufsatzes gefordert, woran sich freilich die freie Besprechung in Rede und Gegenrede knüpft. Während wir auf der einen Seite die Rücksichtnahme der Behörden auf die den meisten Lehrern mangelnde Übung in der freien Rede anerkennen müssen, können wir andererseits nicht umhin zu gestehen, dass die Rede eines Sprechers, der sich ängstlich am Concepte hält, mit dem freien, lebendigen Vortrage keinen Vergleich aushalten kann. Dem Gelesenen fehlt die überzeugende Kraft, die lebendige Seele, die Ergriffenheit des Redners, da wir durchaus nicht einmal genöthigt sind, das Interesse des Vorlesers als vorhanden anzunehmen. Erst dadurch wird der Gedanke unser eigenstes Erzeugnis und unser volles Eigenthum, dass er, dem Geiste stets gewärtig, in klarer Form jederzeit zur Mittheilung bereit steht; erst dann ist er ins Herz gedrungen, nicht aber, wenn er nur auf dem Papiere steht; erst dann kann er zum Herzen gehen. Es können zwar organische Fehler der Ausbildung im freien Vortrage hemmend in den Weg treten; in den meisten Fällen ist jedoch die Möglichkeit gegeben, sich einige Redefertigkeit anzueignen, ohne dass man gerade ein Redner im eigentlichsten Sinne des Wortes zu sein braucht.

Im Verkehr mit dem Volke, dem sich der Lehrer als ein Mann, der unter dem Volke lebt und wirkt, nicht entziehen kann, zeigt sich der Besitz eines gewissen Maßes von Redekunst als sehr wünschenswert, wenn nicht mitunter sogar als nothwendig. In seiner Stellungnahme zu politischen und Tagesfragen kann der Lehrer allerdings nicht vorsichtig genug sein; aber es hieße doch den Beruf des Lehrers theilweise verkennen, letzteren als jemanden hinzustellen, der „nur der Schule gehöre und nicht in die Gesellschaft.“ Da ist es oft schon durch die Stellung des Lehrers in der Gemeinde (das gilt namentlich von Dörfern und kleineren Städten) bedingt, dass er zu einer kürzeren oder längeren Rede das Wort ergreife. Besonders heutzutage erhält diese Forderung immer mehr Nachdruck durch die allgemeiner werdende Bildung und den Antheil, den auch der Mann aus dem Volke an öffentlichen Angelegenheiten nimmt. Es macht einen oft geradezu peinlichen Eindruck, wenn der Lehrer nur durch „Schweigen“ glänzen kann, wohingegen es allen Achtung

abnöthigt, wenn er den allgemeinen Gefühlen einen beredten Ausdruck zu geben vermag. —

Bei dem ausgedehnten Vereinsleben der Jetztzeit bleibt die Kunst der freien Rede nicht mehr das alleinige Eigenthum der Gebildeten, sondern beginnt immer mehr Gemeingut des Volkes zu werden. Die einzelnen Stände, auch die arbeitende Bevölkerung, werden mehr und mehr zum Zusammenschlusse gedrängt und erkennen die Vortheile, welche in dem gemeinschaftlichen Austrag zeitbewegender Fragen auf öffentlichen Versammlungen beruhen. Dadurch ist jedem, welcher sich in freiem Vortrage auszudrücken versteht, die Möglichkeit gegeben, auf ein größeres Ganzes zu wirken. Wie viel die Macht der Rede zu wirken vermag bei dem regen Vereinsleben der Lehrerwelt und welche großartige Bewegung der Lehrer dadurch in die weitesten Kreise hineinzutragen vermag, zeigen die Ergebnisse der größeren Lehrerversammlungen. Es ist angesichts dessen nicht zu leugnen, dass der freie Vortrag von einschneidender Wirkung auf das gesammte Schul- und Lehrerleben ist.

Wie wir im Vorhergehenden erkannt haben, ist der freie Vortrag nicht blos von bildendem Werte für den Lehrer, indem er die Denkthätigkeit anregt, das Wissen klärt und den Charakter festigt, sondern auch nutzbringend für die Schule, welcher die Früchte der wahren Lehrerbildung niemals verloren gehen können, außerdem aber auch die freie Darlegung als Unterrichtsmittel schätzen muß; er (der freie Vortrag) ist ebensowol von Bedeutung für die gesellschaftliche Stellung des einzelnen, als auch ein mächtiger Hebel zur Förderung des gesammten Standes. Möchte seine formal bildende Bedeutung jedem ein Sporn sein, in der Kunst der freien Rede mehr und mehr Meister zu werden; seine Wichtigkeit für Schul- und Lehrerleben überhaupt der Pflege dieser Kunst in den Lehrervereinen eine noch freundlichere Heimstätte bieten als bisher!

Pädagogische Rundschau.

Der VIII. Deutsche Lehrertag (Berlin, Pfingstwoche 1890).*) (Von Wilh. Meyer-Duisburg.) Es werden 4000 Schulmänner gewesen sein, die aus dem weiten Deutschland und aus benachbarten Landen in Berlin zusammengeströmt waren, um das Gedächtnis Diesterwegs würdig zu begehen. Diesterwegs hundertjähriges Geburtsjahr war bekanntlich die Veranlassung gewesen, weswegen die Berliner Lehrer ihre Amtsgenossen aus dem ganzen Reiche zum VIII. Deutschen Lehrertage nach Berlin geladen hatten. Die Vorversammlung verlief leider recht unruhig. Die schlechte Schallwirkung des Saales trug dazu vornehmlich bei. Sodann wurde mit Recht gegen die vom geschäftsführenden Ausschusse vorgeschlagene Tagesordnung Widerspruch erhoben. Die vier Verbandsthemen mussten, will der Lehrertag seinen Grundsätzen getreu bleiben, zunächst zur Verhandlung kommen. Ist dann noch Zeit vorhanden, so kann auch über andere Sachen verhandelt werden. Darum durften vom geschäftsführenden Ausschusse keine abweichenden Vorschläge begründet werden, wie es geschah. — Die Vorstandswahl, allerdings nur die vorläufige, die aber Bestätigung fand, ergab für den Lehrertag als 1. Vorsitzenden Lehrer Tiersch-Berlin, Vorsitzender des Deutschen Lehrervereins, als 2. Oberlehrer Johann Baptist Schubert, Augsburg, Redacteur des „Pädagogischen Archives“, als 3. Lehrer Julius Beeger, Leipzig, Redacteur der „Pädagogischen Revue“. — Die Begrüßung der Gäste in der Vorversammlung namens des Ortsausschusses hatte der Lehrer und pädagogische Schriftsteller Robert Rissmann, Berlin, übernommen. Derselbe führte aus: „Amtsgenossen, die ihr gekommen seid von Nord und Süd, von Ost und West, aus allen Theilen unseres schönen Vaterlandes und von jenseit seiner Grenzen her aus stammverwandtem Volke: Gruß und Handschlag bietet euch durch mich die Lehrerschaft Berlins. Seit Monden rüsten wir uns auf euren Empfang, mit herzlicher Freude heißen wir euch willkommen. Willkommen in des Deutschen Reiches Hauptstadt! Bleibt das Gelingen des Festes zurück hinter unserm Wünschen und Wollen, rechnet es uns nicht an; das Hasten und Jagen der Weltstadt passt wenig zu stiller, ernster Geistesarbeit. — Zu guter Stunde tritt der VIII. Deutsche Lehrertag

*) Verschiedene Correspondenten muss ich um Entschuldigung bitten, dass ich ihre Mittheilungen über den Eindruck, welchen der Lehrertag und namentlich mein Vortrag in ihren Kreisen gemacht hat, nicht zum Abdruck bringe, für jetzt wenigstens. Es widerstrebt mir, im „Pædagogium“ mich loben zu lassen. Ebenso mögen, mindestens vorläufig, abfällige Äußerungen unberührt bleiben; unsere Leser werden dieselben zu würdigen wissen, falls sie überhaupt Notiz davon nehmen. Ich kann nur sagen, dass ich meine Rede sehr genau bemessen hatte, und dass ich mir von derselben nichts abhandeln lasse. D.

zusammen. Unruhe hat sich des Geschlechtes der Gegenwart bemächtigt. Erwartungsvoll schaut es nach den Zeichen, die immer deutlicher das Heraufsteigen einer neuen Zeit bekunden. Wie draußen auf Feld und Flur, in Wald und Heide es allenthalben sich regt und die Knospen schwellen und die Blüten sich entfalten, so ist auch neues Leben und neues Streben in der Menschheit erwacht. Gedankengebäude, die für die Ewigkeit errichtet schienen, stürzen jäh zusammen, aber neues Leben sprosst hervor aus den Ruinen. Ideen, vor kurzem noch der Sonderbesitz einsamer Denker, fangen an, das Bewusstsein der Völker zu beherrschen. Unterschiede im Denken und Streben, die vor kurzem noch unübersteigliche Scheidewände aufrichteten zwischen Ständen und Parteien, schwinden vor der Macht neu auftretender Probleme, welche gebieterisch ihre Lösung heischen. Von einer solchen Zeit der Umwälzungen, des Kampfes nicht zwischen Meinungen einzelner, sondern entgegenstehender Weltansichten, von einer Zeit, wo die Anschauungen über die Aufgabe des Menschen und das Wesen der Gesellschaft jähem Wechsel unterliegen, von einer solchen Zeit kann auch die Schule nicht unberührt bleiben. Wird sie doch getragen vom Strome des Culturlebens. Zwar nicht Bereicherung des Culturschatzes der Menschheit ist ihre Aufgabe, wol aber Übermittelung desselben an das heranwachsende Geschlecht und, vermöge ihrer Bildungsarbeit, seine Umwandlung in lebendige Kraft. Darum mögen die Rückschrittler und Pedanten auch die Thür der Schule schließen vor den neuen Ideen, die Einlass begehren, — der Sturm, der diesen die Gegenwart erobert, sprengt die Pforten. Mögen die Philister, die nicht fähig sind, das Neue zu begreifen, die perückenbeschwerten Köpfe schütteln, — mögen die Zünftler in der Pädagogenwelt, die nichts Höheres kennen, als die hergebrachten Handwerksbräuche ehren, ihr Gezeter anstimmen. Der Genius des Fortschrittes lachet ihrer. Frevel und Thorheit ist es, dem Rad der Zeit in die Speichen zu greifen; niemand ist imstande, seinen Lauf zu hemmen; unaufhörlich rollt es weiter die ihm bestimmte Bahn und zermalmt den Thoren. Aufgabe der bestellten Pfleger der Schule, Aufgabe der Lehrerschaft aber ist es, an das Neue mit prüfendem Maßstabe heranzutreten. Ich verstehe darunter weder das hergebrachte Ellenmaß des Zünftlers, noch den Zollstock des Pedanten. Prüfen soll die Lehrerschaft das Neue an dem Kleinod, das ihr vertraut ist seit den Tagen Pestalozzi's und Diesterwegs, prüfen an dem hehren Ideal, dem jede echte Erziehung zustrebt. Nur was die Schule diesem Ideal zu nähern fähig ist, darf in ihrem Reiche Aufnahme finden; alles andere, was von jenem Ziele abführt, ist verwerflich. Wol ist auch jenes Ideal nicht vollkommen unveränderlich. Nur wer auf des Meisters Worte schwört, kann dies behaupten. Ihm wird das lebenskräftige Ideal zum Idol, zum todten Abgott. Aber bei allem Wandel in der Form bleibt doch der Kern derselbe. Mögen die Ziele der Erziehung im einzelnen sich ändern nach den Bedürfnissen des sich entwickelnden Culturlebens: ihr Wesen nimmt an diesem Wechsel keinen Theil. Echte Erziehung ist Bildung — nicht Dressur, Kraftentfaltung — nicht mechanische Überlieferung, lebendiger Besitz — nicht todtes Wissen. In diesem Sinne gilt noch heute für die Schule: Diesterweg für immer! Dem VIII. Deutschen Lehrertage ist eine Fülle von Aufgaben zugewiesen. An wichtige Forderungen, welche der Gegenwart entspringen, soll er prüfend herantreten. Sein Urtheil wird wiederklingen in den deutschen Landen. Möge er den echten Maßstab anlegen! Möge er be-

weisen, dass die deutsche Lehrerschaft imstande sei, was unsere Gegner leugnen, sich aufzuschwingen aus dem Bereiche kleinlicher Erwägungen und egoistischer Interessen, dass ihr ein volles Verständnis der Aufgabe innewohne, welche der Schule aus der Culturbewegung der Gegenwart erwachse, und dass sie die aus diesem Bewusstsein entspringenden Pflichten voll und ganz zu würdigen verstehe! Die Augen des deutschen Volkes sind auf euch gerichtet. Deutsche Lehrer, zeigt euch dieses Vertrauens würdig! Möge der VIII. Deutsche Lehrertag einen Markstein bilden in der Entwickelung der deutschen Volksschule, in der Entwickelung des deutschen Lehrerstandes!“ (Lebhafter Beifall.)

Die Hauptversammlung wurde im festlich geschmückten Saale der Philharmonie abgehalten. Neben den Büsten der drei Kaiser fiel besonders die an hervorragender Stelle aufgestellte lebensgroße Diesterweg-Büste den Theilnehmern in die Augen. Viele Ehrengäste waren erschienen. Wir nennen nur Herrn Geh. Regierungsrath Dr. Schneider aus dem Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medicinalangelegenheiten, den Oberbürgermeister der Residenzstadt, Herrn von Forkenbeck, den Berliner Stadtschulrath Herrn Professor Dr. Bertram, den Decernenten der Berliner Schuldeputation, Herrn Stadtrath Schreiner, sowie wol sämmtliche Berliner Stadtschulinspectoren, mehrere Reichs- und Landtagsabgeordnete, z. B. die Herren Freiherr v. Schenkendorf, Prediger a. D. Knörcke, Dr. Otto Hermes u. a. Außer diesen Ehrengästen hatten sich auch noch andere Gäste eingestellt z. B. Herr Hofprediger Stöcker.

Begrüßt wurde die Versammlung vom Vorsitzenden des Deutschen Lehrervereins, vom Berliner Oberbürgermeister*), vom Vorsitzenden des Curatoriums der Diesterweg-Stiftung, vom Vorsitzenden des Berliner Lehrervereins, sowie vom Geh. Oberregierungsrath Dr. Schneider, dem bekannten Verafsser der unter dem Ministerium Falk für die preußische Volksschule erlassenen „Allgemeinen Bestimmungen“. Die Rede desselben wurde ersichtlich zum Fenster hinausgesprochen. Wir geben sie nicht nur dieserhalb, sondern ihres wichtigen Inhaltes wegen ausführlicher wieder. Sie lautete:

„Meine Herren! Es ist mir der ehrenvolle Auftrag geworden, Ihnen den Gruß Sr. Excellenz des Chefs der preußischen Unterrichtsverwaltung zu überbringen. Er ist persönlich verhindert durch das Übermaß seiner Amtsgeschäfte, das in der That nur jemand begreifen kann, der den Arbeiten aus der Nähe zusieht. Er folgt aber Ihren Verhandlungen mit lebhaftem Interesse und denselben Wünschen, die eben ausgesprochen worden sind. Ich möchte hinzusetzen, dass ich mich freue, zu Ihnen sprechen zu dürfen, und möchte um Nachsicht bitten, wenn ich etwas ausführlicher und länger rede, und dann doppelt um Nachsicht, da, wie Sie hören, meine Stimme heute zufällig unter dem Drucke eines Schnupfens leidet. Doch werde ich mich bemühen, deutlich zu sprechen.

Ich habe gesagt, ich freue mich, ausführlicher reden zu dürfen und zwar, weil ich es für meine Pflicht halte, Ihnen in kurzen Umrissen das Gebäude zu zeichnen, an dem Sie an verschiedenen Stellen und unter verschiedenen Verhältnissen mitzuarbeiten berufen sind. Ich halte dies auch für eine Pflicht

*) Die Stadt Berlin hatte 10 000 Mk. zu den Kosten des Lehrertages beigesteuert.

gegen die auswärtigen, nichtpreußischen Gäste, umsomehr, als ich gefunden habe, dass bei ähnlichen Versammlungen Ähnliches geschah. Und wenn Sie manches hören, was Sie längst wissen, so ist das ja kein Nachtheil; denn es gibt Dinge, die man immer wieder gerne hört. Schon die eine Thatsache bewegt das Herz, dass wir den Umfang unserer Arbeit kennen.

Am 20. Mai 1886 sind unsere Schulkinder gezählt worden, und da hat sich ergeben, dass von 5082000 Kindern schulpflichtigen Alters 4838247 in Volksschulen unterrichtet werden und in solchen im eigentlichen Sinne, nicht eingeschlossen die höheren Mädchenschulen, die Mittelschulen, die Taubstummenschulen u. s. w. Wir begreifen, welches Maß von Verantwortung auf unseren Herzen liegt und jeder einzelne empfindet es. Die Himmel erzählen des Ewigen Ehre. Unsere Pflicht ist es, dass es wahr wird: „Aus dem Munde der Kinder hast du dir Lob zugerichtet.“ Die preußische Unterrichtsverwaltung hat nun die Aufgabe, diesen nahezu fünf Millionen Kindern Unterricht zu besorgen, Lehrer zu beschaffen, Schulräume herzurichten, Lehrpläne zu geben. Die Unterrichtsverwaltung hat den Muth gehabt, in einer Reihe statistischer Berichte ganz offen bis ins Innerste die vorhandenen Mängel darzustellen, wie auch das nicht zu verschweigen, was gelungen ist. Wir müssen ermessen, welche Riesenaufgabe und welche Schwierigkeiten ihrer Lösung sich entgegenstellen. Ich nenne unter solchen zuerst die Jugend der Volksschule. Von der berühmten Cabinetsordre Friedrich Wilhelms I., worin zum erstenmal der Gedanke einer allgemein verbindlichen Schule ausgesprochen wurde, bis zu diesen Tagen, wo die Schulpflicht Gesetz wurde, war ein weiter Weg. Als man den Muth hatte, in dem Schulreglement und im Allgemeinen Landrecht die Schulpflicht gesetzlich zu fixiren, war man doch lange nicht so weit, sie auch durchzuführen. Welche Zustände selbst in Berlin herrschten, wissen Sie aus der Denkschrift zum Lehrertage. In anderen Gegenden gab es Wanderlehrer, unversorgte Schulstellen, in Ermland 150 Lehrer und 500 waren erforderlich. Schritt für Schritt hat den Unterhaltungspflichtigen abgekämpft werden müssen, was sie für die Schule und, glauben Sie mir, was sie für die Lehrer gethan haben. Eine andere Schwierigkeit liegt in der mannigfachen Gestaltung unseres Landes. Wir haben weite Strecken am Meere, Inseln, Halligen, Gebirge, Dörfer in Marschen, mitten in schwer zugänglichem Boden gelegene Landschaften. Nicht überall war der Weg so, dass es leicht gewesen wäre, den Kindern Unterricht zu verschaffen. Das ist eine Buntheit der Verhältnisse, auf welche die preußische Unterrichtsverwaltung ihr besonderes Augenmerk richten musste und richtete. Ist es nicht eine Freude, wenn wir sagen können, wir haben 919 Schulen mit 44000 Schulkindern, wo weniger als 30 Schüler auf einen Lehrer kommen? Die Schulen gehen hinauf bis zu 1000 Meter Höhe. So gibt es kein Kind, wie isolirt es auch wohne, wie schwer zugänglich der Weg zu ihm auch sei, dass ohne die einem Christenmenschen nöthigste Unterweisung bleibt. Wir haben noch andere Schwierigkeiten zu überwinden; denken Sie an die, welche sich durch das Ansiedeln ergeben. Ganz plötzlich überfüllen sich Städte und Dörfer. In einem wichtigen Schulinspectionsbezirk war 1842 eine einclassige Schule, jetzt deren 170. In meiner Zeit, in der ich in der Verwaltung thätig bin, habe ich mehrfach dergleichen Dinge erfahren, selbst in Dörfern, welche Berlin unmittelbar umgeben. Nach einem Bericht aus Oberhausen — ein Privatlehrer wollte dort eine Schule einrichten

— gab es vor 17 Jahren 100 Kinder ohne Schulunterricht. Wir prüften und fanden, dass es 300 waren. Die Stadt Essen hatte vor 40 Jahren 8000 Einwohner, jetzt 80000. Ganze Bezirke entstanden neu. Es gab Gegenden, wo man den augenblicklichen Bedarf nicht gleich bestreiten konnte. Aber man muss sich doch vor Augen halten, was es bedeutet, fünf Millionen Kinder zu beschulen. Dazu kommt ferner die Ungleichheit der Rechtsverhältnisse. Es ist nicht recht, wenn man verstimmt sagt: Wir haben kein Schulgesetz. Die allgemeinen Linien sind in verschiedenen Verordnungen vorgezeichnet. Verkennen Sie die Schwierigkeiten nicht, welche darin liegen, dass wir französische, lauenburgische, hannoversche Gesetzgebung haben. In Schlesien haben Katholiken eine andere Schulgesetzgebung als die Evangelischen, Wenn Sie das beurtheilen und die Sonde anlegen an das, was wir vom Schulwesen erzählen können, so seien Sie nachsichtig nnd mild mit Ihrem Urtheil und erwägen Sie, welche Schwierigkeiten zu überwinden gewesen sind. Was die Überwindung derselben anbelangt, so muss zugestanden werden, dass die preussische Unterrichtsverwaltung sich jederzeit darum bemüht hat. Vom Jahre 1872 datirt die neue Bewegung und der neue Aufschwung, und alle Minister, die seitdem gearbeitet haben, waren bemüht, unser Volksschulwesen zu pflegen; und fast jedes halbe Jahrzehnt hat neue Früchte getragen und jeder that es mit Freude, wenn er der Schule nützen konnte. Im Jahre 1872 betrug die Ausgabe des Staates für das öffentliche Elementarunterrichtswesen 5000000 Mk., 1890 55000000 Mk., nicht eingerechnet die neuen 3000000 Mk. Alterszulagen. Wir haben nnn unsere 4338247 Kinder im Jahre 1886 in 33060 Schulen untergebracht und hatten für diese angestellt 65000 Lehrer in ungefähr 74000 Classen. Dass wir mehr Classen haben als Lehrer, ist nur naturgemäß. Dies erklärt sich daraus, dass die Unterrichtsverwaltung, und zwar auf allen Gebieten, den Grundsatz aufgegeben hat: Viel hilft viel. Das Einpferchen der Kinder in sechs- bis siebenstündigen Unterricht, um ihnen eine Unterweisung zu geben, die in vier Stunden gegeben werden könnte, hat sich überlebt. Man ist der Meinung, dass es besser ist, wenn 70 zu unterrichtende Kinder in 40 oder 30 gesondert werden, und die einen vielleicht 18 Stunden, die anderen 14 bekommen. Der Lehrer kann einer geringen Anzahl von Kindern erziehlich und gemüthlich näher treten. Wir haben auch auf confessionelle Unterschiede mehr Rücksicht genommen und die Geschlechter auf der Oberstufe zum Theil getrennt. Das ist unter Umständen außerordentlich günstig, in manchen Verhältnissen, z. B. in Industriegegenden sogar nöthig. Wenn man dem Lehrer die Wahl stellt, ob er lieber sechs Stunden 80 Kinder oder zweimal drei Stunden 40 Kinder unterrichtet, und er mit seinem Halse Rath hält, was wird er da sagen? Gerade die jungen Lehrer gehen an der numerischen Überbürdung leicht zugrunde. Das sind die Gründe, weshalb die Unterrichtsverwaltung 10000 Classen mehr als Lehrer hat. Es ist uns gelungen trotz mancher Schwierigkeiten, trotz der Armut der Bevölkerung in weiten Kreisen, trotz des Widerstandes an einzelnen Stellen dahin zu kommen, dass 1886 2600000 Kinder normalen Unterricht hatten, worunter wir einen solchen verstehen, wo eine einclassige Schule nicht über 80, eine mehrclassige nicht über 70 Schüler pro Classe hat. Seit 1886, wo diese Zahlen veröffentlicht worden sind, hat sich die Zahl der Lehrerstellen um nahezu 5000 vermehrt, und es ist der Unterrichtsverwaltung gelungen, diese Stellen zu besetzen, obwol sie gleichzeitig zu sorgen hatte für den Er-

-satz, den eine außerordentlich glückliche Fügung auferlegte. Ich komme auf die Versorgung der Lehrer. Es ist gelungen, das Alter der Lehrer sicherzustellen. Während bis dahin unbestimmte einzelne Vorschriften es schwer machten, für die Lehrer genügend zu sorgen, haben wir jetzt in Preußen ein Pensionsgesetz, und jeder Lehrer bekommt, wenn er seinen Dienst ausgerichtet hat und sagt: Ich bin müde, seine Pension. Als das nicht geschehen konnte, war es natürlich, dass alte Lehrer ihren Pensionsantrag in der Hoffnung auf ein baldiges Pensionsgesetz hinausschoben und dass Schulleiter, wenn sie einen Lehrer alt und schwach fanden, Bedenken trugen, ihn aus der Schule zu weisen. Warum? Weil sie ihm seine Zukunft nicht sichern konnten. Ich hätte das auch gethan und hätte mit dem Manne Geduld gehabt bis an die äußerste Grenze. Als das Pensionsgesetz da war, kamen die Lehrer in hellen Haufen, 3000 mehr als bis dahin die Regel war, um ihre Pensionirung ein. Der Unterrichtsverwaltung lag es nun ob, die Stellen zu besetzen, und es ist in der That auch gelungen. Wirklich unbesetzte Stellen gibt es 264 im Anfange dieses Jahres. Ich sagte, 1872 hat die eifrige Sorge für das Schulwesen angehoben. Das Bestreben war darauf gerichtet, neue Bildungsstätten zu schaffen und den Lehrermangel zu beseitigen. Wir schafften Lehrer, und wie wir sie hatten, war die Zahl der unbesetzten Stellen größer als vorher. Jetzt kamen wir dahinter, dass der größte Mangel die überfüllten Schulclassen waren. Wir waren nun bemüht, ihre Zahl zu vermindern. Von 1882 bis 1886 sank sie von 919 auf 152, und sie wird heute keine 100 mehr sein, vielleicht 40. Die zweite Sorge der Unterrichtsverwaltung, eine Sorge, die viel Zeit und Mühe erforderte, war die Durchführung der Verbesserung der Gehälter. Ich versichere Sie, als Seminardirector mit blutendem Herzen gesehen zu haben, wenn ein junger Lehrer, der Mutter oder Schwester zu versorgen hatte, an eine Stelle mit 100 Thalern geschickt wurde. Jetzt sind 17 Millionen zur Verbesserung von Schulstellen, 26 Millionen für die Gemeinden ausgeworfen. Den Lehrern sollen Alterszulagen gewährt werden. Wir sind dahin gelangt, dass wir den Lehrern nach 10 Jahren 100 Mk., nach 15 Jahren 200 Mk., nach 20 Jahren 300 Mk., nach 25 Jahren 400 Mk. und nach 30 Jahren 500 Mk. gewähren, und zwar auf dem Lande und in Städten bis zu 10000 Einwohnern (Zwischenruf: „Leider!“); die Zahl der Lehrer in Städten bis 10000 Einwohnern ist doch verschwindend klein gegen die Zahl der Lehrer, auf welche sich die 3 Millionen vertheilen. Gönnen Sie den Männern, welche die 3 Millionen bekommen, den Antheil, welchen sie daran haben. Wir kommen ja oft in die Lage, dass wir zusehen müssen, wenn andere etwas bekommen, und ich meine, wir sind die letzten, die einem etwas missgönnen. Ich will den Herrn Oberbürgermeister, den Herrn Schulrath nachher bitten, die Zahlen von den Leuten zu sagen, die sich nach Städten über 10000 Einwohnern melden. Der Drang geht dahin, weil die Stellen besser sind. Darum gönnen Sie allen auf dem Lande im höheren Alter die Zulage und denen in den Städten, die sie jetzt bekommen. Ich wiederhole also: die preußische Unterrichtsverwaltung hat Sorge getragen, die Überfüllung der Classen zu vermindern, was ihr auch in weitem Maße gelungen ist, und die Zukunft der Lehrer sicherzustellen, ihr Gehalt zu verbessern und hat endlich auch die Sorge für die Witwen und Waisen der Lehrer vermehrt. Auch die Einführung der ständigen Kreisschulinspectoren ist auf Rechnung der neueren Zeit zu schreiben. Der Unterricht in unseren Schulen wird nach den allgemeinen Vor-

schriften vom October 1872 ertheilt, und es wird Sorge getragen, dass die Lehrer den Unterricht nach allen Seiten hin zu ertheilen vermögen. Nicht blos die Seminare sind so ausgerüstet, dass sie den Unterricht in den wissenschaftlichen Fächern zu geben vermögen, sondern auch in Bezug auf Turnen, Obstbau u. s. w. wird Sorge getragen, dass die Schulen zu Culturstätten im Lande werden können. Es wird in unseren Schulen ganz besondere Sorge darauf verwendet, dass kein Kind ohne den Religionsunterricht seines Bekenntnisses bleibt, und dass, wo sich die Gemeinden weigern, einzelnen Kindern Religionsunterricht angedeihen zu lassen, die Lehrer besonders honorirt werden, und wir dürfen sagen, es gibt nicht leicht ein Kind, nicht leicht einen Lehrer, für den nicht Sorge getragen wird. Bei alledem ist sich die Unterrichtsverwaltung der noch vorhandenen Mängel wol bewusst. Sie hat aber das Vertrauen, dass Sie, meine Herren, beitragen werden, diese Mängel zu überwinden. Die Unterrichtsverwaltung hat zu kämpfen gegen mancherlei Vorurtheile. Ich gestatte mir, Sie zu bitten, zerstreuen wir diese Vorurtheile, zeigen wir in gemeinsamer Thätigkeit, dass es uns um das eine zu thun ist, dass das Reich Gottes gebaut, dass der Staat Preußen, dass das Reich Deutschland innerlich und äußerlich gekräftigt werde. Zeigen wir, dass uns vor allem am Herzen liegt, was unseres Amtes ist, und dass uns unser Amt und unsere Kinder am meisten am Herzen liegen und dass andere Dinge uns nicht so nahe berühren.

Sie gedenken, vor Ihren heutigen Verhandlungen das Andenken eines großen Mannes zu feiern. Auch in Bezug darauf sind die Urtheile verschieden. Aber Freund und Feind stellen ihm ein Zeugnis aus: Er war ein Meister der Unterrichtskunst, ein Mann von unermüdetem Fleiß, der von frühester Jugend bis zu seiner letzten Stunde gearbeitet hat, soviel er nur konnte; dass der Unterricht, die Unterrichtsform ihm viel verdankt; dass er nicht blos einen Wegweiser gegeben, sondern in der Methode neue Bahnen gebrochen hat, dass er groß war in dem Fleiß und in der Hingebung an sein Amt, im Ertragen von Mühen und Sorgen, im Wägen des einzelnen Wortes, im Festhalten eines bestimmten Planes. Meine Herren, Sie haben sich ferner die Frage vorgelegt: Was kann die Schule thun, um der socialen Frage zu begegnen, was können wir thun, dass die Liebe wachbleibe in unserm Volk, sowie Treue und Fleiß und Zucht und Ordnung? Was können wir thun? Viel, sehr viel! Wir haben es in der Hand, dass wir das heranwachsende Kind selbstständig machen, das heranwachsende Weib zur ordentlichen Hausfrau erziehen, das heranwachsende deutsche Kind mit Liebe erfüllen zum deutschen Vaterlande, zu Kaiser und Reich. Uns liegt es ob, unseren Kindern zu erzählen von einer Geschichte sondergleichen, wie kein Volk eine ähnliche hat; uns liegt es ob, ihnen zu erzählen von einem engeren preußischen Heimatlande, wo die Hohenzollern gearbeitet haben und gerade auch für die Schule, denn unsere Schule ist Hohenzollernschule; uns liegt es ob, den Kindern zum Bewusstsein zu bringen, dass sie eine Heimat, ein Vaterland haben, und dann haben sie etwas festzuhalten, etwas zu verlieren, und wer das hat, zählt seine Güter und läuft nicht unbedacht in den Kampf. Vor allem lassen sie uns den innersten Grund des Lebens pflegen, welchem Bekenntnis wir auch angehören. Es gibt mancherlei Gaben, aber einen Geist, ein Ziel, ein Bewusstsein unserer ganzen schweren Verantwortung, auf dass fleißige, tüchtige, treue Kinder aus unserer Zucht kommen. So lassen Sie uns pflegen die Liebe zum Herrn im Himmel, zum

Könige auf Erden, zur Heimat, zum Vaterlande und vor allem auch die Liebe zu unserm Amt und zu unseren Kindern. Dann wird manche Sorge weichen, und wir werden sagen, wir haben ein glücklich und fröhlich Leben, und ich möchte nm alles in der Welt es nicht hingeben, dass ich die Ehre und den Stolz gehabt habe, ein deutscher Lehrer zu werden. Dazu, dass diese Gesinnung, ich brauche nicht zu sagen, wachgerufen werde (sie lebt), dass sie sich erprobe, bewähre und weitere Siege gewinne, dazu wolle Gott den VIII. Deutschen Lehrertag segnen." (Lebhafter Beifall.) Nach einem alsdann begeistert ausgebrachten Hoch auf den Kaiser wurde folgendes Huldigungstelegramm an Allerhöchstdenselben gesandt: „Der VIII. Deutsche Lehrertag übersendet Eurer Majestät die unterthänigste Huldigung und begleitet dieselbe mit der ehrfurchtsvollen Bitte, die Fürsorge, welche Eure Majestät aus Herzensneigung dem Wole der bedrängten Theile des Volkes entgegenbrigen, auch der Schule und ihren Pflegern allergnädigst bewahren zu wollen."

Herr Cultusminister Dr. v. Goßler sandte dem Lehrertage zur zweiten Hauptversammlung folgende Begrüßung zu: „Besten Dank für freundliche Begrüßung. Reicher Segen für treue Arbeit. Unermüdlich vorwärts für die deutsche Volksschule, den Eckstein unseres Vaterlandes!"

Die Gedenkrede auf Diesterweg von Dr. Fr. Dittes, welche den ersten Punkt der Tagesordnung bildete, ist bereits im vorigen Hefte zum Abdruck gelangt. Der zweite Vortrag vom ersten Tage behandelte „Die Augabe der Volksschule gegenüber der socialen Frage" und wurde gehalten von Lehrer L. Clausnitzer-Berlin.

In Verfolg der Besprechung desselben am zweiten Tage wurden folgende Sätze zum Beschlusse erhoben: „Ein directes Eingreifen in die socialen Kämpfe der Gegenwart hat die Volksschule als Stätte, welche die Kinder aller Staatsbürger aller Parteien in friedlicher Arbeit vereinigt, zu vermeiden. Nur insoweit wirkt sie an der Lösnng der socialen Frage mit, als sie eine charaktervolle Jugend erziehen soll. welche, frei von Classenhass und erfüllt von wahrer Religiosität und Vaterlandsliebe, befähigt ist, dereinst ein urtheilsfähiges nnd thatkräftiges Glied der Nation zu werden.

„Da besonders die Zeit vom 14. bis 18. Lebensjahre als Übergangszeit die große Gefahr in sich birgt, dass die in der Volksschule gelegten und gepflegten Keime zugrunde gehen und die Jugend eine Beute der Verführung werden kann — somit die Thätigkeit der Schule einfach vernichtet würde — so ist die Schulpflicht über das 14. Jahr hinaus mit beschränkter, von Stufe zu Stufe sich mindernder Stundenzahl bis zum 18. Lebensjahre (für Mädchen bis zum 16.) auszudehnen. (Fortbildnngsschule mit vermehrter Stundenzahl.) In den Lehrplänen dieser Fortbildungsschulen sind besonders auch Volkswirtschaftslehre und Gesetzeskunde aufzunehmen, um so den angehenden Bürger zu befähigen, mit Verständnis seinen socialen und politischen Pflichten obzuliegen. In den Unterrichtsplan für Mädchenfortbildungsschulen ist Haushaltungskunde einzufügen.

„Die Hindernisse, welche zur Zeit noch die Volksschule hemmen, ihren segensreichen Einfluss auf die Jugend voll und ganz auszuüben, sind besonders: überfüllte Classen, vielfach Stoffüberbürdung, nichtfachmännische Schulaufsicht, nicht immer genügende materielle Sicherstellung des Lehrers und rechtliche Unsicherheit desselben in Bezug auf die Ausübung der Schuldisciplin."

Dass ein Vortrag wie der erste vom zweiten Versammlungstage im letzten Jahrzehnt des neunzehnten Jahrhunderts auf einem deutschen Lehrertage möglich gewesen ist, nein, dass er nöthig, dringend nöthig war, das gibt der Geringschätzung des Lehrerstandes einen so charakteristischen Ausdruck, der kommenden Geschlechtern schier unglaublich erscheinen mag. Dabei ist leider die Befürchtung nicht einmal ausgeschlossen, dass sich der niedere Küsterdienst des Lehrers — darüber sprach nämlich Lehrer und Organist Kumm, Steglitz bei Berlin — noch ins folgende Jahrhundert hinüber retten wird. Der Berichterstatter vermag nur schwer der Versuchung zu widerstehen, aus diesem Vortrage Proben von allerlei Zumuthungen zu geben, wie sie von kirchlicher Seite an die Erzieher der Jugend völlig rechtlich gestellt werden und wie solche, des Lehreransehens unwürdige Dienste auch verrichtet werden müssen. Allein der Raum verbietet's. Wer sich für diese Culturfrage interessirt, mag darüber nachlesen in Kumms Schriftchen: „Die Befreiung des Lehrers vom niederen Küsterdienst“ („Sammlung pädagogischer Vorträge“ — II, 12 — von Meyer-Markau. Bielefeld. Preis 60 Pfennig). Für diesen Bericht muss es genügen, den gefassten Beschluss mitzutheilen. Derselbe lautete: „Die Aufgaben, welche die Übertragung der niederen Küsterdienste an den Lehrer stellt, stehen in keinem Zusammenhange mit dem Wesen seines Standes, sind entwürdigend für seine Stellung und erschweren ihm die Erfüllung seiner Pflicht. Der VIII. Deutsche Lehrertag zu Berlin erneuert daher die Forderung: ‚Die niederen Küsterdienste sind dem Lehrer nicht mehr zu übertragen.‘“

Unter den nachfolgenden kleineren Berichten, Comenius-Stiftung in Leipzig, Dr. Kehrbachs Monumenta paedagogica Germaniae, Diesterweg-Museum und Kehr-Denkmal, dürften die Mittheilungen über das letztere, erstattet namens des Leipziger Lehrervereins, von vielen Lesern des „Pædagogium“ gern gelesen werden. Ich persönlich glaube daher einem Herzensbedürfnisse, meines unvergesslichen Lehrers Gedächtnis auch an dieser Stelle zu pflegen, Befriedigung verleihen zu dürfen. Der Bericht lautete wörtlich: „Der Leipziger Lehrerverein ist in Hannover mit der Errichtung eines Kehr-Denkmals beauftragt worden. Die Sammlungen dürften nunmehr als beendet anzusehen sein, da seit längerer Zeit Beiträge nicht mehr eingegangen sind. Wir richten aber doch noch einmal an diejenigen Vereine, welche der Kehr-Stiftung bisher ferngestanden haben, die Bitte, auch durch ihre Gaben der guten Sache dienen zu helfen, damit das Kehr-Denkmal noch etwas würdiger ausgestattet werden kann, als das bei den vorhandenen Mitteln möglich ist. Allen den Vereinen, welche uns Beiträge zugesandt haben, sagen wir hierdurch noch einmal unsern besten Dank! Die Einnahmen belaufen sich bis heute auf etwa 7200 Mk., die Ausgaben auf 120 Mk., so dass uns für die Ausführung des Denkmals rund 7100 Mk. zur Verfügung stehen. Angesichts dieser Summe konnten wir ein Preisausschreiben nicht veranstalten. Wir forderten mehrere Künstler zum Wettbewerb auf unter der Bedingung, dass der uns am meisten zusagende Entwurf durch den betreffenden Künstler zur Ausführung gelangen solle. Es wurden sieben plastische Entwürfe und eine Anzahl Skizzen eingereicht. Die Commission zur Beurtheilung dieser Modelle holte für ihre Berathungen das Urtheil Sachverständiger ein. So haben uns z. B. der Director des Städtischen Museums, Professor Schreiber, sowie der Zeicheninspector Flinzer schätzenswerte Dienste

geleistet. Als der beste Entwurf wurde das Modell des Bildhauers Karl Seffner in Leipzig für die Ausführung einstimmig angenommen. Das Denkmal wird durch seine große Einfachheit und Monumentalität, besonders aber durch seine lebenswahre, real gehaltene Büste einen recht guten Eindruck hervorbringen. Es erreicht eine Höhe von 4,3 m. Die Stufen bestehen aus grauem Granit, der Sockel aus polirtem schwedischen Granit, der an sich schon durch seine spiegelnde Fläche eine große Wirkung hervorbringt, und die Büste aus carrarischem Marmor, sogenanntem clair blanc. Das Kehr-Denkmal soll unter besonderer Berücksichtigung der Wünsche der thüringischen Lehrerschaft in der Stadt Gotha seine Aufstellung finden. Kehr war ein Gothaer Landeskind, in Gotha hat er seine Bedeutnng als pädagogischer Schriftsteller erlangt, in Gotha hat er auch zu Füßen seiner Eltern seine letzte Ruhestätte gewonnen. Da sich bekanntlich Marmor am besten im Grünen ausnimmt, so wird das Denkmal in entsprechender Umgebung seine Aufstellung finden. Der Rath der Stadt Gotha hat in dieser Hinsicht das wolwollendste Entgegenkommen versprochen. Voraussichtlich soll das Denkmal in der Pfingstwoche 1891 feierlich enthüllt werden und der Leipziger Lehrerverein lässt Sie schon heute dazu einladen. Möge das Denkmal dem Verstorbenen znr Ehre, der Stadt Gotha zur Zierde und der deutschen Lehrerschaft zur Freude gereichen!“

Den Schlussvortrag der Versammlung hielt Hauptlehrer Julius Gressler, Barmen, über „Schulsynoden“. Von lebhaftem Beifalle empfangen — der Vortragende hat sich bekanntlich durch seine mannhafte Rede auf dem evangelischen Schulcongress in Barmen in der deutschen Lehrerschaft einen geachteten Namen erworben — führte Redner mit großer Sprachgewandtheit und äußerst fesselnder Vortragsweise in gut anderthalb Stunden Zeit im wesentlichen aus:

„Das Thema, das der geschäftsführende Ausschuss des VIII. Deutschen Lehrertages zur Bearbeitung für diese große Versammlung mir übertragen hat, wird wol für die meisten deutschen Collegen noch einen fremdartigen Klang haben. Und doch dürfte es mit einem Schlage eine ganze Reihe von bekannten Vorstellungen, Gedanken und Wünschen wachrufen, wenn ich bemerke, dass es im Grunde genommen nichts weiter bezweckt, als eine zeitgemäße Umgestaltung der heutigen Schulverwaltung, dass es u. a. auch die alte Forderung genauer begründen und formuliren will, bei der Organisation und Ausübung der Schulverwaltung auch demjenigen Factor einen bescheidenen Platz einzuräumen, der bei der Entscheidung wichtiger Schulfragen in erster Linie mit gehört werden sollte, den Lehrern.“ Ein begründetes Interesse — so fuhr Redner fort — hätten an der Schulerziehung Staat, Familie, Kirche und Schule. Die Streitfrage sei nur: Wie weit sollen die Grenzen gesteckt werden für die Bethätigung des Einflusses, der den einzelnen Factoren einzuräumen ist? Wer soll die Entscheidung in streitigen Fällen haben? Wem soll die oberste Leitung der Schule anvertraut werden? Auf der einen Seite schwärme man für die reine Staatsschule, und namentlich seien es auch viele Lehrer, die durch die trüben Erfahrungen, die sie etwa mit den Vertretern der Schulgemeinde oder den geistlichen Schulinspectoren gemacht haben, zu dieser einseitigen Anffassung gedrängt worden seien. Auf der anderen Seite sähen wir die Vertreter der streng kirchlichen Richtung, die immer und immer wieder das alte bekannte Märchen von „Mutter und Tochter“ auffrischten, die die Lehrer möglichst innig

mit ihren sogenannten „natürlichen Autoritäten“ verknüpfen wollten. Des natürlichen Rechtes der Familie und Schulgemeinde, der Schule und ihrer Lehrer werde im allgemeinen weniger gedacht. Der Schulgemeinde überlasse man die Unterhaltung der Schule, während die Schule und ihre Lehrer auf diesem Gebiete so gut wie rechtlos daständen. So erscheine in der Trias Staat, Kirche, Schule die Schule nur deshalb mit aufgezählt zu sein, um das Gebiet zu bezeichnen, auf dem Staat und Kirche sich fortdauernd um die Herrschaft stritten. Um in der Frage klar urtheilen zu können, müsste man sich zunächst zu orientiren suchen über die Hauptaufgaben, welche jenen Gemeinschaften im Leben des Volkes zufielen, über ihre gegenseitigen Beziehungen zu einander und über ihr naturgemäßes Verhältnis zur Schule. Der Staat nun sei für das Leben des Volkes die unstreitig bedeutsamste Gemeinschaft. Unter Staat sei die Zusammenfassung einer meist nach vielen Millionen zählenden Menge zu einem organisch gegliederten Volkskörper zu verstehen. Das Haupt sei die Staatsregierung, der bei einer constitutionellen Verfassung in Gemeinschaft mit der Volksvertretung die Aufgabe obliege, die einzelnen Glieder wie die Gesammtheit nach bestimmten Gesetzen zu leiten. Ihre vornehmste Aufgabe werde es sein, die Vorbedingungen eines gesunden, frisch pulsirenden Lebens zu schaffen, dafür Sorge zu tragen, dass die einzelnen Glieder des Staates innerhalb ihres Wirkungskreises ihre Kräfte voll und ganz entfalten könnten. Allein die Zeit, wo die Förderung des gesammten Volkswoles einzig und allein von der Staatsregierung erwartet wurde, sei längst vorüber. Selbsthilfe und Selbstverwaltung seien längst die gewaltigen Triebfedern in der Bethätigung der Volkskräfte geworden. Soll der Staatsbürger seine Pflichten im Staate erkennen und würdigen können, so müsse er von Jugend auf mit einem möglichst hohen Maß allgemeiner Bildung ausgestattet, es müssten alle Kräfte seines Geistes und Gemüthes entfaltet werden, es sei bei ihm folgerichtiges Denken und sittliches Wollen sorgfältig zu schulen. Es sei klar, dass die so mannigfach verschlungenen Beziehungen der Staatsbürger untereinander zum Segen des Einzelnen wie der Gesammtheit nur sich abspielen könnten auf dem Boden einer festen sittlichen Welt- und Lebensanschauung, die den Einzelnen zwingt, das eigene Interesse nur soweit zu fördern, als es mit den berechtigten Interessen der Nebenmenschen, der Gesammtheit vereinbar sei. Daraus ergebe sich für den Staat das Recht und die Pflicht, von jedem seiner Bürger ein bestimmtes Maß von Kenntnissen und Fertigkeiten, einen bestimmten Grad allgemeiner Bildung zu verlangen; die Pflicht, für die Begründung einer ausreichenden Anzahl von Lehr- und Erziehungsanstalten Sorge zu tragen, die jene Bildung übermitteln könnten, und endlich das Recht und die Pflicht, darüber zu wachen, dass die so ins Leben gerufenen Bildungsanstalten ihren Aufgaben nach Maßgabe ihrer äußeren und inneren Einrichtung gerecht würden. Mit anderen Worten: Dem modernen Staate und seiner Regierung sei das Recht der obersten Leitung und Verwaltung der Schulen, soweit sie die dem ganzen Volke gemeinsame allgemeine Bildung übermitteln sollten, ohne jede Frage zuzuerkennen, und kein Staat dürfe dieses Recht aus der Hand geben und einer anderen Volksgemeinschaft, etwa der Kirche, anvertrauen, wenn er nicht die Grundlagen der Entwickelung seiner eigenen Kräfte vernichten wolle. Aber doch müsse der Einfluss des Staates auf das Schulwesen naturgemäß da seine Grenze finden, wo der Einfluss der Schule, der pädagogischen Wissen-

schaft und ihrer natürlichen Vertreter, der Lehrer, beginnen sollte, das heiße da, wo allein die endgiltige Entscheidung über Ziele und Mittel der Volksschulthätigkeit getroffen werden könnten. Die Schule habe im wesentlichen nichts anderes zu thun, als dafür Sorge zu tragen, dass die Entwickelung des Kindesgeistes in den von der Natur selbst vorgezeichneten Bahnen sich bewege. Das Auffinden dieser Bahnen, die Mittel und Wege anzugeben, die Entwickelung des kindlichen Geistes in dieselbe hineinzuleiten und darin zu erhalten, das könne nur die pädagogische Wissenschaft und die auf Grund derselben herausgestaltete Schulpraxis. Daraus folge, dass die nähere Feststellung und Bezeichnung der Ziele, welche die Volksschulthätigkeit im einzelnen zu verfolgen habe, dass die Auswahl und Bestimmung der Mittel und Wege, jene Ziele zu erreichen, im Princip nur Aufgabe der Schule und der Lehrer, nicht aber einer außerhalb der Schule bestehenden Lebensgemeinschaft, des Staates, als solcher sein könne. Selbst wenn wir annähmen, alle Schulaufsichtsbeamten eines Staates, von dem höchsten bis zu dem geringsten, seien Fachmänner in des Wortes eigentlichster Bedeutung, so würde eine solche Schulverwaltung trotzdem an den verschiedensten Stellen mit den gesunden Forderungen der Pädagogik in Widerstreit gerathen müssen, wenn sie nicht auch zugleich den Lehrern als den natürlichsten Vertretern der Interessen der Schule ein bescheidenes Anrecht an der Pflege und Leitung derselben einräumen, wenn sie nicht zugleich auch den aus der lebendigen Praxis heraus geborenen Beirath der Lehrer mit in Anspruch nehmen wollte. Bei einer rein staatlich organisirten Schulverwaltung müsse nothwendig der bureaukratische Geist zur Herrschaft gelangen; es bestehe zudem die Gefahr, dass eine Staatsregierung die Schule dazu benützen würde, auch gewisse politische Grundsätze auf dem Wege des Schulunterrichtes in das Volk hineinzutragen, die Schule also, um mit Maria Theresia zu sprechen, zu einem Politicum herabgewürdigt würde. Da liege denn auch die große Gefahr nahe, dass die unselige Verquickung von Politik und Pädagogik unter Umständen sogar demoralisirend einwirken müsse auf den Lehrerstand selbst. Gressler gebe zu: die Lehrer sollten sich wie alle Staatsbeamte der öffentlichen politischen Agitation, sowol für wie gegen die Regierung, grundsätzlich enthalten. Das sei eine Forderung, der man schon mit Rücksicht auf das gute Einvernehmen zwischen Lehrern und Eltern zustimmen müsse. Im übrigen aber solle man dem Lehrer genau dasselbe Maß freier Bewegung einräumen, wie es jeder andere Staatsbürger besitze. Die Schule müsse im Interesse des heiligen Werkes, das sie auszubauen und zu pflegen hat, den Einflüssen der Politik grundsätzlich entzogen werden; das ganze Leben und Wirken derselben sollte vielmehr geregelt und ausgestaltet werden nach rein pädagogischen Rücksichten und Grundsätzen. Der jahrhundertelange Kampf zwischen Staat und Kirche um die Herrschaft der Schule könne heute im Princip als entschieden betrachtet werden. Seit 1872 sei in Preußen die Schule gesetzlich als Staatsschule sanctionirt und die Schulaufsicht ausschließlich der Staatsregierung zuerkannt. Freilich sei schon unter Friedrich Wilhelm I., dem Vater der preußischen Volksschule, der staatliche Charakter der Volksschule bereits in allgemeinen Umrissen bestimmt und unter Friedrich dem Großen im „Allgemeinen Landschulreglement" und unter dessen Nachfolger im „Allgemeinen Landrecht" der Grundsatz der Staatsschule mit unzweifelhafter Schärfe zum Ausdruck gebracht. Doch habe sich der Begriff

der Staatsschule im Laufe der Jahre verdunkelt, warum es 1872 bei Erlass des Schulaufsichtsgesetzes geradezu nothwendig war, das Anrecht des Staates an der Schule mit voller Bestimmtheit noch einmal zum Ausdruck zu bringen. Nun hätten zwar die deutschen Regierungen mit der geistlichen Schulaufsicht auch heute noch nicht gebrochen; allein sie seien offenbar nicht gewillt, die alten Zustände wieder eintreten und die unzweifelhaften Rechte des Staates an der Schule durch kirchliche Einflüsse wieder verdunkeln zu lassen. Dieses Ziel unter Beibehaltung der geistlichen Schulaufsicht aber zu behaupten, gebe es nur ein Mittel: die ganze Schulthätigkeit, das ganze Leben und Wirken der Schule bis in das kleinste hinein auf dem Wege der Verwaltungsmaßregeln zu regeln, auf klare und bestimmte Verordnungen der staatlichen Behörden zu stützen, so dass die geistlichen Schulinspectoren bei der Ausübung der Schulaufsicht auf Schritt und Tritt an den sogenannten staatlichen Auftrag gemahnt und in der Bethätigung rein kirchlicher Einflüsse nach Möglichkeit beschränkt würden. Wie dem aber auch sei, Thatsache bleibe, dass das Volksschulwesen in den meisten deutschen Staaten sich auf dem besten Wege befinde, bis in seine letzten Verästelungen hinein uniformirt zu werden, und die Lehrer in der Ausübung ihres schweren und wichtigen Erzieherberufes je länger desto mehr eine Einschnürung ihrer Individualität, der freien Bewegung in der Entfaltung ihrer Kräfte erführen. Allerdings bedürfe auch die Volksschule der sorgfältigen Leitung und Überwachung, der einheitlichen Gestaltung ihrer unterrichtlichen und erziehlichen Thätigkeit. Allein in dem Rahmen dieser nothwendigen Schranken sollte jedem Lehrer bei der Ausübung seines Berufes ein möglichst volles Maß der Freiheit in der Bethätigung seiner Individualität belassen werden, und kein Schuldirigent sollte das Recht haben, dem gereifteren und gewissenhaften Lehrer bezüglich der methodischen Behandlung der Lehrstoffe und der Gestaltung seiner Erziehungsthätigkeit bis in das Kleinste hineingehende und in jeder Hinsicht bindende Vorschriften zu geben. Das fortwährende Verfügen und Schablonisiren müsse dazu dem Unterrichte die zu einer ruhigen Vertiefung in die Lehrstoffe nothwendige Stetigkeit und Ruhe benehmen und den Lehrer zu einer Maschine oder zu einem Maschinentheile herabwürdigen. Wie solle überdies von der Bildung sittlicher Charaktere die Rede sein, wenn es dem Lehrer selbst verwehrt ist, seinen eigenen Charakter in seinem Berufe zur Geltung zu bringen, der Eigenartigkeit seiner geistigen und sittlichen Verfassung gemäß seine Lehr- und Erziehungsthätigkeit zu gestalten? Wir sähen: Soll die erziehliche Wirksamkeit der Schule den wünschenswerten Erfolg haben, so müsse mit dem bureaukratischen Geiste der Schulverwaltung gebrochen werden, so müsse jedem Lehrer ein möglichst volles Maß individueller Freiheit, jeder Schule das Gepräge individueller Lehr- und Erziehungsthätigkeit möglichst gewahrt bleiben. Dem Staate gebüre also das Recht der obersten Leitung und Verwaltung der Schule; aber der staatliche Einfluss sollte da seine Grenzen finden, wo naturgemäß der Einfluss der Schule beginne. Mit anderen Worten: Der Staat solle sich begnügen mit der Zeichnung der Grundlinien und allgemeinen Gesichtspunkte, innerhalb deren die Thätigkeit der Schule sich zu bewegen hätte, die Ausgestaltung der Lehr- und Erziehungsthätigkeit im einzelnen aber der Schule und dem Lehrer überlassen. Nur so werde es möglich sein, auf dem Gebiete des Schulwesens die Verquickung politischer und pädagogischer Grundsätze ebenso zu vermeiden, wie die völlige

Uniformirung der gesammten Schulthätigkeit, die das frische, individuelle Leben der Schule im Laufe der Zeit ersticken müsse. — Redner wendet sich zu einer Beleuchtung des Verhältnisses zwischen Schule und Kirche. Beide seien Bildungs- und Erziehungsstätten des Volkes. Die Volksschule wolle sämmtliche Kräfte des Geistes und Gemüthes zu einer harmonischen Einheit entfalten und damit den Grund legen zu jener sittlichen Charakterbildung, die allein über den wahren Wert des Menschen entscheide. Die Kirche dagegen habe es ausschließlich mit Pflege der sittlich-religiösen Bildung zu thun. Beide, Schule und Kirche, seien also in den erhabenen Zielen, die sie verfolgen, verwandte Anstalten. Die religiöse Bildung dürfe und solle nichts anderes sein, als die glänzende Spitze der Pyramide unseres Geisteslebens, zu deren Ausbau alle übrigen Wissensgebiete die Bausteine geliefert hätten. Von religiöser Bildung könne daher in Wirklichkeit nur bei dem die Rede sein, in dem der Widerstreit zwischen Glauben und Wissen, zwischen Religion und Wissenschaft ausgefochten, in dessen Geistes- und Gefühlsleben die religiöse Seite mit der sittlichen und intellectuellen zu einer harmonischen Einheit verschmolzen sei. — Ohne die Schule könnten weder Staat noch Kirche ihren Aufgaben gerecht werden, und ohne die Kirche müsse das sittliche und religiöse Leben in den breiten Schichten des Volkes nothwendig verkümmern. Darum sei es in beider Erziehungsanstalten Interesse, wenn sie von dem Bande wahrer und aufrichtiger Freundschaft umschlungen würden, wenn Pastoren wie Lehrer als Diener an ein und demselben Werke sich betrachten, wenn einer dem anderen freundschaftliche Achtung entgegenbringe.

Infolge der Beherrschung der Schule durch die Kirche werde das Princip der Harmonie des ganzen Unterrichtes gefährdet, da die Kirche bei der Schulbeaufsichtigung der religiösen Unterweisung in Bezug auf den Umfang der Lehrstoffe wie die Art ihrer Behandlung äußerlich eine Berücksichtigung angedeihen lasse, die das pädagogisch richtige Verhältnis zu und unter den übrigen Lehrfächern aufhebe. Solle also die Schule imstande sein, ihren Aufgaben zu genügen, so müsse sie fernerhin geschützt werden vor dem sie beherrschenden Einfluss der Kirche, der die Gleichberechtigung von Kirche und Schule als Bildungsfactoren aufhebe und damit das für beide gleich wünschenswerte vertrauensvolle Verhältnis zwischen Pastoren und Lehrern störe und der außerdem die Einheit und Harmonie des Unterrichtes als eine der wesentlichsten Voraussetzungen gedeihlicher Schulthätigkeit gefährde oder gar vernichte. Dagegen solle auch fernerhin der Kirche jenes Maß von Einfluss auf das Leben und Wirken der Schule verbleiben, wie es zur Pflege der verwandtschaftlichen Beziehungen zwischen Kirche und Schule nothwendig sei. Wir wünschten daher, dass nicht blos im Ortsschulvorstande, sondern auch in der von uns so warm empfohlenen Schulsynode Diener der Kirche vertreten seien; aber dieselben sollen auch nicht in etwa mit einem größeren Maß von Rechten ausgestattet sein als alle übrigen Mitglieder dieser Körperschaften. Wie nun stehe es endlich um das Anrecht der Familie und Schulgemeinde an der Schule und Schulverwaltung? Der hauptsächlichste Grund für die stets wachsende Lockerung des Bandes zwischen Schule und Haus liege in der Thatsache, dass die Schulgemeinde als solche kaum noch einen nennenswerten Einfluss auf das Leben und Wirken der Schule besitze. Gewiss sei in die Hände des Ortsschulvorstandes eine ganze Reihe wichtiger Rechte gelegt worden, wie

Lehrerwahl, Festsetzung der Lehrergehälter, Regelung der äußeren Verhältnisse der Schule. Allein bei der Zusammensetzung des Schulvorstandes, bei der Art, wie seine Mitglieder für dies bedeutsame Ehrenamt berufen würden, könnten jene Rechte unmöglich voll und ganz zum Segen der Schule Geltung erlangen. An der Spitze des Ortsschulvorstandes stehe ein Geistlicher, der den Lehrern gegenüber mit den Rechten eines Vorgesetzten ausgestattet sei, obwol er die zur Leitung der Schule nothwendige theoretische und praktische Befähigung nicht besitzt, also auch unmöglich des genaueren über die eigentlichen Bedürfnisse der Schule unterrichtet sein könne; die Mitglieder des Schulvorstandes als die Vertreter der Schulgemeinde gingen nicht aus der freien Wahl der Schulgemeinde hervor, wie etwa die Stadtverordneten aus der freien Wahl der Bürger, sondern sie verdankten ihr Amt einzig und allein dem Gutdünken und Wolwollen des Herrn Pfarrers, der schon dafür Sorge zu tragen pflege, dass er Leute in den Schulvorstand bekomme, mit denen er umzugehen wisse; die Schulvorstandsmitglieder hätten darum auch keinerlei moralische Verantwortung gegenüber der Schulgemeinde bezüglich der Art ihrer Amtsführung. Was aber das schlimmste sei: der eigentliche fachmännische Beirath fehle in der Regel vollständig, da der Lehrer, der natürlichste Vertreter der Schule, von der Körperschaft, der zunächst die Pflege der Interessen der Schule anvertraut sei, ausgeschlossen werde. Wir müssten also drittens die Forderung aufstellen, auch der Schulgemeinde als solcher den ihr gebürenden Einfluss auf das Leben und Wirken der Schule einzuräumen. Das bisherige Ergebnis laute also: Der Einfluss des Staates und der Kirche auf die Schule muss eingeschränkt werden zu Gunsten des Einflusses, der der Schulgemeinde und Schule in Bezug auf die Pflege und Verwaltung der Schule zuerkannt werden muss. Wie das im einzelnen durchzuführen sei? Erstens erscheine eine angemessene Umgestaltung der bislang üblichen Schulverwaltung an sich geboten; zweitens sei eine Ergänzung der staatlichen Schulverwaltung durch Errichtung von Schulsynoden nothwendig, das heiße von Körperschaften, in denen die aus freier Wahl hervorgegangenen Vertreter der Schule, Schulgemeinde und Kirche, sowie Vertreter der Staatsregierung zu gemeinsamer Berathung wichtiger Schulfragen zusammenträten. Im Ortsschulvorstand müssten Vertreter der Schulgemeinde, der Kirche und Lehrer gleiche Pflichten und Rechte haben. Der Vorsitzende müsse frei gewählt und die geistliche Localschulaufsicht gänzlich beseitigt werden. Die Folgen einer derartigen Neugestaltung des Ortsschulvorstandes lägen auf der Hand. Die ganze Wirksamkeit desselben werde sich sachgemäßer, zielbewusster und gedeihlicher gestalten; das Interesse der Schulgemeinde an der Arbeit und Entwickelung der Schule werde dauernd lebendig erhalten, und besonders zur Zeit der nach bestimmten Zeitabschnitten wiederkehrenden Neuwahlen würden die einzelnen Glieder der Schulgemeinde nachdrücklich an ihre Rechte und Pflichten der Schule gegenüber gemahnt; die Lehrer endlich würden auch ihrerseits bemüht sein, die freundschaftlichen und vertrauensvollen Beziehungen zwischen Schule und Haus mit Sorgfalt zu pflegen und dafür Sorge tragen, dass diese lebendigere Wechselwirkung zwischen Familie und Schule der ganzen Erziehungsthätigkeit je länger desto mehr zum Segen gereiche. Abweichend vom seitherigen Brauche sei sodann der Kreisschulinspector nicht von der Regierung zu bestellen, sondern von den Vertretern der Schulgemeinde zu wählen

und von der Regierung zu bestallen. Diese Verwaltungsbeamten müssten sodann Fachmänner sein in des Wortes eigentlichster Bedeutung, d. h. Schulmänner, die bei einer gründlichen allgemeinen Bildung eine ebenso vielseitige wie tiefe pädagogische Befähigung, sowol nach der theoretischen wie praktischen Seite hin besitzen, die das ganze Leben und Wirken der Schule aus eigener Anschauung und Erfahrung kennen gelernt haben, die imstande sind, die Bedürfnisse der Schule richtig zu beurtheilen und die Lebensinteressen derselben nach allen Seiten hin zu fördern. Dass solche Fachmänner nur in den Reihen der tüchtigsten Volksschullehrer zu finden seien, sei eigentlich selbstverständlich. — Was Redner über die Schulsynoden alsdann eingehender ausführte, geben wir wörtlich wieder: „Es ist ferner eine Ergänzung der staatlichen Schulaufsicht durch solche Körperschaften der Schulpflege geboten, in denen frei gewählte Vertreter der Lehrerschaft, der Schulgemeinde und der Kirche, sowie Vertreter der Staatsregierung zu gemeinsamer Berathung wichtiger Schulfragen zusammentreten, d. h. durch Schulsynoden. Allerdings würden schon bei der Reorganisation der Schulverwaltung, wie ich sie Ihnen vorhin in allgemeinen Umrissen gezeichnet habe, die Grenzen für die Bethätigung des Einflusses, der den einzelnen bei der Jugenderziehung mit interessirten Volksgemeinschaften in Bezug auf Pflege und Verwaltung der Schule eingeräumt werden soll, im allgemeinen naturgemäß und richtig gezogen sein. Die Leitung der einzelnen Schule wie der zu einem größeren Verbande vereinigten Volksschulen im Kreise liegt danach in Händen eines wirklichen Fachmannes, d. h. eines tüchtigen Volksschullehrers. Im Ortsschulvorstande hat auch ein Vertreter der Schule und des Lehrerstandes, gewöhnlich wol in der Person des Hauptlehrers oder Rectors, Sitz und Stimme und ist in der Lage, die Angelegenheiten der Schule und seiner Mitarbeiter nachdrücklich zu fördern. Die Mitglieder des Schulvorstandes als die Vertreter der Schulgemeinde stehen unter dem lebendigen Eindrucke der moralischen Verantwortlichkeit gegenüber der Schulgemeinde, und namentlich zur Zeit der Neuwahlen für diese unterste Stufe der Schulverwaltung wird auch den übrigen Gemeindegliedern das allerdings sehr geringe Maß von Rechten und Pflichten in Bezug auf die Schule in Erinnerung gebracht und das Interesse an dem Leben und Wirken der Schule allgemeiner und in größerem Umfange erregt, der herrschende Einfluss der Kirche auf die Schule ist gebrochen, und die Geistlichen haben nur noch als völlig gleichberechtigte Mitglieder des Schulvorstandes an der Pflege der Volkserziehung mitzuwirken. Der Schwerpunkt in der engeren und näheren Ausgestaltung der Lehr- und Erziehungsthätigkeit ruht in der Schule und Schulgemeinde, und der Staat würde sich mit der höchsten Leitung des gesammten Schulwesens nach allgemeinen, weiteren Gesichtspunkten zu begnügen haben. Gewiss würde mit einer solchen Reform wahrhaft Großes erreicht sein und ein reicher Segen davon dauernd auf das ganze Leben der Schule ausströmen. Und doch werden wir bei genauerer Prüfung finden, dass auch diese an sich gewiss musterhafte Schulverfassung an Mängeln leidet, die nur durch die Einrichtung von Schulsynoden ihren Ausgleich finden können. Erstens kommen der Lehrerstand und die Schulgemeinde als solche nicht genügend zur Geltung und zweitens fehlt es an einem über den Ortsschulvorstand hinaus reichenden harmonischen Zusammenwirken von Schule, Gemeinde, Staat und Kirche im Dienste der Volkserziehung. Nach der neuen Gestaltung der Schulverfassung sind die

Leiter der Schule allerdings Fachmänner, die nach ihrer theoretischen wie praktischen Ausbildung die volle Befähigung zur technischen Leitung der Schule besitzen. Aber auch mit den sogenannten Fachleuten haben die Lehrer schon öfter recht eigenthümliche Erfahrungen machen müssen. Gar manche leben sich allmählich in den Gedanken hinein, dass die Schulthätigkeit nur dann segensreich entfaltet werden könne, wenn sie ganz nach ihrem Willen, nach ihren Ansichten über Unterricht und Erziehung ausgestattet werde, wenn das ganze äußere und innere Leben der Schule nur das Gepräge ihrer pädagogischen Anschauung und Überzeugung trage. Ein Stück freier Bewegung nach dem anderen wird den Lehrern abgenommen, und endlich hat sich eine Paschawirtschaft eingenistet, die selbst den Bureaukraten vom reinsten Wasser kaum etwas zu wünschen übrig lässt. Dass unter den lähmenden Einflüssen solcher Schulmonarchen oder richtiger Schultyrannen manchem Lehrer im stillen Gemüthe die Überzeugung aufdämmert, dass unterm Krummstabe es sich doch eigentlich gemüthlicher leben lasse, darüber wollen wir uns wahrlich nicht verwundern. Weisen Sie mich nicht hin auf den wirksamen Schutz, der doch bei einer so frei gerichteten Schulverfassung schon von Seiten des Ortsschulvorstandes für die Lehrer mit Bestimmtheit zu erwarten sein dürfte. Nein, meine Herren, je harmonischer, gesetz- und regelmäßiger ein Bau äußerlich aufgeführt ist, einen desto wolthuenderen Eindruck wird er auf das Auge des Beschauers ausüben, je schablonenhafter, uniformirter und bureaukratischer die Thätigkeit der Schule äußerlich ausgestattet wird, je mehr sie aus einem Guss herausgearbeitet ist, desto größer wird das Maß der Anerkennung sein, das man dem Leiter der Schule zutheil werden lässt. Ob das Recht der fremden Persönlichkeit als solcher, das Recht der Individualität bei Lehrern wie Schülern mit Füßen getreten und damit die eigentliche Grundlage der Volksschulerziehung noch so heftig erschüttert werde, dafür haben die Laien in der Regel kein Verständnis. Wir haben daher alle Veranlassung, die Forderung zu stellen, dass auch den Lehrern als solchen, d. h. ganz unabhängig von dem Dirigenten der Schule, das ihnen gebürende Maß von Einfluss auf Pflege und Verwaltung der Schule eingeräumt werde. Wie sollte das aber wirksamer geschehen können, als durch die Möglichkeit, auch ihre durch freie Wahl berufenen Abgeordneten in die einzelnen Abtheilungen der Schulsynoden zu entsenden, wo sie nicht blos das Recht, nein, die Pflicht haben, ihre und ihrer Wähler Meinungen offen und entschieden zu vertreten auch gegenüber den bureaukratisch angehauchten Leitern der Schule, soweit sie überhaupt in diesen Körperschaften Sitz und Stimme haben. Sobald aber in einer größeren Versammlung gebildeter Männer eine vorurtheilsfreie Beleuchtung von Schulfragen nach verschiedenen Richtungen stattfindet, dürfte der starre Bureaukratismus in den meisten Fällen doch wol den kürzeren ziehen. Außerdem muss es darauf ankommen, die Theilnahme der Familie und Schulgemeinde an dem Werke der Volksbildung noch weiter zu beleben, die Volkserziehung womöglich zu einer Angelegenheit des allgemeinen öffentlichen Interesses zu erheben. Das wird aber nur möglich sein, indem man der Schulgemeinde, d. h. der Familie, noch eine über den Ortsschulvorstand hinausreichende Mitwirkung an der Pflege und Verwaltung ermöglicht. Es ist ja keine Frage: kein Factor des gesammten Volkslebens hat ein so unmittelbares, ein so naheliegendes Interesse an der Jugenderziehung wie die Familie, wie denn auch kein Fremder geneigt sein dürfte, die Verantwortung für die

traurigen Folgen auf sich zu nehmen, die sich aus der Vernachlässigung der Kinder in körperlicher oder geistiger Hinsicht, aus einer offenbar falschen oder irre geleiteten Erziehung ergeben müssen. Und würden wir einen verhängnisvollen Fehler begehen, wollten wir aus dieser Thatsache die allerdings naheliegende Schlussfolgerung ziehen, dass damit der Familie oder der Schulgemeinde auch der entscheidende, bestimmende Einfluss auf die Ausgestaltung der Schulthätigkeit gebüre, dass das ganze Werk der Schulerziehung nur zu betrachten sei als eine Privatangelegenheit der Familie und der Schule, die nur zwischen diesen zunächst Betheiligten geregelt zu werden brauche. Freilich gehört das Kind in erster Linie der Familie an; aber sein Zweck liegt nicht allein in der Familie. Es soll auch vorgebildet und erzogen werden für das Leben in Staat und Kirche, die beide ihren Aufgaben nicht gerecht werden können ohne die durch die Schulthätigkeit begründete Bildung. Zudem bedarf es unter Fachgenossen nur der Erwähnung, dass unter unseren heutigen Culturverhältnissen eine allen berechtigten Anforderungen des Lebens in Familie, Staat und Kirche im allgemeinen entsprechende Volksbildung nur dann erzielt werden kann, wenn das gesammte Schulwesen nach großen, weiten Gesichtspunkten von einer Centralstelle aus, dem Landesschulcollegium oder dem Unterrichtsministerium, einheitlich geleitet und überwacht wird. Endlich ist die reine Familienschule schon darum ein Unding, weil sie im allgemeinen noch der zu einer wahrhaft gedeihlichen Entfaltung ihrer Thätigkeit nothwendigen Grundvoraussetzung, der nöthigen Einsicht und Bildung der Familienväter, ermangelt. Eine richtige und umfassende Würdigung der Volksbildung kann selbstredend nur bei Leuten von wirklicher Bildung erwartet werden, und selbst bei diesen auch dann nur, wenn sie in der Volksbildung eine Quelle wahren Volksglückes erkennen; der Rohe und Ungebildete dagegen pflegt die Wissenschaft entweder nur als einen höchst überflüssigen und darum leicht entbehrlichen Luxusartikel zu betrachten oder doch nur das als echte Bildung anzustaunen, was sich ihm mit fremdländischen Floskeln reich verbrämt zu präsentiren weiß. Und so ist es alsdann ganz natürlich, dass die Volksschullehrer selbst heute, wo der Familie und Schulgemeinde doch wahrlich kein sehr großes Maß von Rechten in Bezug auf die Schule eingeräumt ist, in weiten Kreisen sich zu beklagen haben über Mangel an Opferwilligkeit und Interesse sogar bei den sogenannten maßgebenden Persönlichkeiten ihrer Schulgemeinden, dass sie kaum das Allernothwendigste für Schulzwecke loseisen und nicht selten gezwungen sind, die Hilfe der vorgesetzten Behörden in Anspruch zu nehmen. Wir werden uns daher wol zu hüten haben, aus der Scylla der reinen Staatsschule in die Charybdis der reinen buntscheckigen Familienschule mit vollen Segeln hinüberzufahren. Der goldene Weg liegt vielmehr auch hier in der Mitte. Wir erkennen das unzweifelhafte Recht des Staates an der obersten Leitung der Schule in seinem ganzen Umfange an. Gleichzeitig aber wünschen wir, dass auch der Schule und Familie als den bei der Jugenderziehung zunächst Betheiligten soviel Einfluss auf die Gestaltung der Schulthätigkeit eingeräumt werde, als das ohne Schädigung dieser möglich ist. Insbesondere halten wir es für eine unabweisbare Pflicht, alles zu thun, was geeignet erscheint, das Interesse der Familien an der Wirksamkeit der Schule zu beleben. Mit Recht sagt Ziller in seiner ‚Grundlegung‘: ‚Auf beiden Seiten, d. h. der Familie und der Schule, sollte das Bedürfnis des Austausches und Ausgleichens von Meinungen, Gedanken, Wünschen lebendig

sein; beide sollten regelmäßige Gelegenheiten begründen, wie sie gegenseitig von ihrem inneren Leben Kenntnis nehmen und ihre Thätigkeiten und Überzeugungen in Übereinstimmung bringen könnten; beide Theile sollten, wie bei der Regierung und Zucht, so auch hinsichtlich des Unterrichtes, theils in einzelnen Fällen, theils über ein größeres Ganzes von Einrichtungen einander berathen und gemeinsame Entschließungen fassen.' Wie sollte das aber wirksamer und erfolgreicher geschehen können, als durch die Begründung von Schulsynoden, in der Fachmänner und Laien über Schulerziehungsfragen einander zu belehren und zu verständigen suchen. — Die Organisation der Schulsynoden würde sich wie folgt gestalten: Neben der einzelnen Schule steht der Ortsschulvorstand, in dem die Vertreter der bei der Jugenderziehung mitinteressirten Volksgemeinschaften, Schule, Gemeinde, Kirche und Staat, in gemeinschaftlicher Arbeit die gesammten Interessen der Schule und des Lehrerstandes nach Kräften zu fördern bemüht sind. So sollte neben dem Kreisschulinspector die Kreissynode, neben der Provinzialschulbehörde die Provinzialschulsynode und neben der höchsten Stufe der staatlichen Schulverwaltung, neben dem Unterrichtsministerium, die Landesschulsynode ihren Platz finden. Die Mitglieder der Kreisschulsynode gehen aus der unmittelbaren Wahl der einzelnen Schulgemeinden und der in diesen Gemeinden amtirenden Lehrer und Pfarrer hervor. In die Provinzialschulsynode werden einzelne Mitglieder der Kreissynoden abgeordnet, während die Mitglieder der Landesschulsynode aus den einzelnen Provinzialsynoden recrutiren. Als die wichtigsten Geschäfte der Schulsynoden bezeichne ich im Anschlusse an die treffliche und gründliche Abhandlung des Herrn Wigge-Coswig über denselben Gegenstand folgende:

1. Sie regelt die inneren Schulangelegenheiten, soweit es die Individualität der einzelnen Schule gestattet.

2. Gleiche Aufgaben, wie für das Volksschulwesen, hat die Synode bezüglich der Fortbildungsschulen, der Rettungs- und Waisenhäuser.

3. Die Synode nimmt theil an der Regelung der Lehrerbesoldung.

4. Die Synode besorgt die von der Ortsschulbehörde zu bestätigende Wahl des Kreisschulinspectors, der Fachmann sein und ausschließlich seinem Amte leben muss.

5. Die Synode erledigt Fragen der Schulhygiene und die in das Baufach schlagenden Fragen von allgemeiner Bedeutung.

6. Bedürftigen Gemeinden gewährt die Synode auf Ansuchen Unterstützungen aus der Kreisschulcasse.

7. Die Synode wählt eine Commission, welche die Function eines Schiedsgerichtes bei streitigen Angelegenheiten innerhalb der Kreisschulgemeinde wahrzunehmen hat.

Vielen von Ihnen werden diese der Schulsynode übertragenen Befugnisse zu weitgehend sein. Einige derselben, wie z. B. die Theilnahme an der Regelung der Lehrerbesoldung, die Unterstützung hilfsbedürftiger Gemeinden aus der Kreisschulcasse betreffend, würden eine völlige Umgestaltung der bisher üblichen Unterhaltung der Schulen voraussetzen. Wieder andere, die Regelung der inneren Angelegenheiten, die Wahl des Kreisschulinspectors betreffend, geben der Synode offenbar den Charakter einer ausführenden Körperschaft, während wir im allgemeinen schon gewiss damit zufrieden sein können, wenn zunächst nur Schulsynoden mit dem Rechte, Rathschläge zu ertheilen und An-

träge zu stellen, ins Leben gerufen würden. Jedenfalls wird den Schulsynoden in erster Linie das Recht, bei der Regelung sämmtlicher äußerlicher Schulangelegenheiten mitzurathen, zuerkannt werden müssen. Aber auch das ganze innere Leben der Schule muss in den Kreis der Berathung gezogen werden dürfen, und zwar schon deshalb, um das Verständnis der Mitglieder für allgemeine Schulfragen zu wecken und zu fördern und damit den Grund zu legen für ein das gesammte Schulwesen umfassendes Interesse. Der Schulsynode analoge Einrichtungen haben wir in den Ärztekammern und im Volkswirtschaftsrathe.“

Die Geschichte der Schulsynode konnte Gressler Zeitmangels wegen nicht geben. Er schloss darum mit Beantwortung der Frage, wie wir uns zur Einführung der Schulsynode stellen wollten, die er folgendermaßen gab:

„1. Dem Staate gehört die oberste Leitung nach den weiteren und größeren Gesichtspunkten.

2. Die engere Ausgestaltung der Schulthätigkeit muss der Schule in Verbindung mit der Schulgemeinde und Kirche überlassen bleiben.

3. Damit aber ein ersprießliches Zusammenwirken von Familie, Schule, Kirche und Staat möglich sei, müssen Schulsynoden ins Leben gerufen werden, die sich in Kreis-, Provinzial- und Landessynoden scheiden.

4. Die Schulsynoden sind berathende Körperschaften, die den staatlichen Organen der Schulverwaltung mit ihrem Beirath zur Seite stehen sollen.

Meine Herren, eine derartige Ausgestaltung der Schulverfassung, wie ich sie Ihnen in kurzen Zügen gezeichnet habe, würde eine weittragende Bedeutung gewinnen für das Leben in Schule, Kirche und Staat. Die Schule ist ebenso gesichert gegen die lähmenden Einflüsse der einseitigen Bureaukratenverwaltung, wie auf der anderen Seite gegen die Willkür des Dorf- und Stadt-Magnatenthums. Wird sie in allem bestrebt sein, bei der Ausübung ihrer Thätigkeit von jenen bestimmten, unabänderlichen Gesetzen sich leiten zu lassen, denen auch die geistige Entwickelung des Kindes unterliegt, so wird sie doch anderseits in der lebendigen Wechselwirkung mit der Familie, der Gemeinde, der Kirche und dem Staate immer wieder von neuem darauf hingewiesen, dass sie ihre Kinder auch für das Leben innerhalb dieser Kreise vorzubereiten und den berechtigten Anforderungen, die auch diese corporativen Schulinteressenten an die Schulerziehung stellen muss, Rechnung zu tragen hat. Mit dem gesteigerten Interesse des Volkes an dem Leben und Wirken der Schule wird das öffentliche Erziehungswesen je länger desto mehr zu einer Angelegenheit des allgemeinen und öffentlichen Interesses erhoben werden und damit nach und nach auch jene Volksthümlichkeit erlangen, ohne welche die Bethätigung einer allgemeineren Theilnahme an der Schulthätigkeit nicht wol denkbar ist. Die Schule erscheint nicht mehr als die niedrige, dienende Magd der Kirche und des Staates, sondern neben der Kirche als der bedeutsamste Factor des Volkslebens, grundlegend und leitend für die Entwickelung der geistigen und sittlichen Wolfahrt des gesammten Volkes. Und endlich wird auch dem Lehrerstande, der heute noch in so manchen Kreisen nicht ohne ein gewisses Mitleid und Bedauern angesehen und behandelt wird, das Maß der öffentlichen Wertschätzung zutheil, das der hohen Bedeutung seines Berufes in etwa entspricht; er wird diejenige sociale Stellung erlangen, die thatsächlich in etwa den Glanz jener hochtönenden Redewendungen wiederstrahlt, in denen man bei fest-

lichen Veranstaltungen Schule und Lehrer wol zu feiern pflegt. Und die Kirche? Nun, der herrschende Einfluss der Kirche als das historische Überbleibsel einer längst abgestorbenen Zeit ist auf immer dahin. Aber dafür hat auch sie Vortheile von bleibendem Segen bei der Neugestaltung der Schulverfassung eingeheimst. Die unseligen Streitigkeiten zwischen den Geistlichen und Lehrern, die bislang das naturgemäße Verhältnis zwischen Kirche und Schule vergifteten und die freundschaftlichen und vertrauungsvollen Beziehungen zwischen den Pfarrern und Lehrern vielfach vernichteten, sind begraben, und beide, Kirche und Schule, werden je länger desto mehr zu der Erkenntnis gelangen, dass jede nur ihr eigenes Interesse fördert, wenn sie die Lebensbedingungen der anderen fester zu begründen und sie bei der Lösung ihrer Aufgaben wirksam zu unterstützen sucht. Wahre Volksbildung ist die Grundlage und die Quelle wahren Volkswoles. Das gilt zu keiner Zeit mehr als heute. Die gewaltigen Aufgaben, welche gerade in der gegenwärtigen Zeit an den Staat herantreten, setzen eine Volksbildung voraus, wie sie niemals zuvor bestanden hat. Geistige Beschränktheit, gepaart mit sittlichem Stumpfsinn, kommt nur den Volksverführern zugute, deren hohle Schlagwörter nur in der Dummheit des Volkes Wurzel schlagen und üppig emporsprießen können, im Sonnenlichte echter Bildung des Kopfes und des Herzens aber zerrinnen müssen. Kein Factor des Volkslebens kann daher unter den heutigen Verhältnissen von einer gründlichen Volksbildung und -Erziehung eine so gedeihliche Förderung seiner Lebensthätigkeit erfahren, als der Staat. Gerade er wird darum in erster Linie bestrebt sein müssen, alle Reformen auf dem Gebiete des Schulwesens, die das Werk der Volkserziehung weiter auszubauen geeignet erscheinen, mit Freuden zu begrüßen und vorurtheilsfrei zu prüfen und zur Verwirklichung derselben seine starke Hand willig darzubieten. So wird das Leben in Schule, Kirche und Staat gedeihlicher und segensreicher sich gestalten; so wird eine Volkserziehung begründet werden, auf der wahre Gottesfurcht, begeisterte Liebe zu Kaiser und Reich und jene Bürgertugenden erwachsen, die den Menschen zieren und zur Ausübung seines Lebensberufes geschickt machen; so werden wir allmählich dem idealen Ziele näher kommen, das uns mein Landsmann Emil Rittershaus bei der Aufstellung einer Diesterweg-Büste auf dem Kaisberge bei Herdecke in Westfalen seinerzeit in den Versen ausdrückte:

> Dann werden wir die Zukunft frei sehn von der Pest der Lüge;
> Dann werden durch die Welt wehn der Gottheit Odemzüge.
> Dann steigen nicht mehr aus der Gruft der finstern Zeiten Leichen;
> Dann quillt der Freiheit Lebensluft vom Laub der deutschen Eichen,
> Dann wird des Glückes Manna mild aufs Land herniederregnen,
> Dann wird der Geist von Diesterweg die freien Völker segnen!“

(Brausender Beifallsjubel und Rufe: „Gressler hoch!“)

In der Besprechung erklären sich Lehrer Ries, Redacteur der „Frankfurter Schulzeitung“, Stadtschulinspector Scheerer, Worms (ist besonders gegen die Wahl des Schulinspectors durch die Synode), Schmitt, Darmstadt, Redacteur der „Hessischen Schulzeitung“ und Lehrer Hunold, Langenau, gegen, Lehrer Schröer, Berlin, Redacteur der „Pädagogischen Zeitung“, und Lehrer Fricke, Hamburg, für die Schulsynode. Angenommen wurden schließlich mit nicht besonders starker Mehrheit die gestellten Sätze Gresslers:

1. Zur gedeihlichen Entwickelung des Volksschulwesens ist

es nothwendig, dass neben den Schulbehörden berathende Körperschaften, Schulsynoden, eingerichtet werden.

2. Die Schulsynoden setzen sich zusammen aus freigewählten Vertretern der Familie, der Kirche und der Lehrerschaft, sowie aus Beauftragten der staatlichen und communalen Schulbehörden.

Das Schlusswort der Versammlung sprach der zweite Vorsitzende, Oberlehrer Johann Baptist Schubert, Augsburg, Redacteur des „Pädagogischen Archivs". Mit einem Hoch auf den Kaiser und die deutschen Bundesfürsten schloss der VIII. deutsche Lehrertag.

Nachmittags 4 Uhr fand am Grabe Diesterwegs eine Gedächtnisfeier statt, bei der Stadtschulinspector Berthold, Berlin, die Weiherede hielt.

Mein Urtheil über den VIII. Deutschen Lehrertag?

Derselbe ist in großem Stile verlaufen; er hat bei allen Anwesenden sicher einen gewaltigen Eindruck hervorgerufen und hat sich zudem die Beachtung der gesammten gebildeten Bevölkerung des Deutschen Reiches zu erwerben verstanden, wie die politische Presse es hinreichend bewiesen hat. Seine Verhandlungsgegenstände waren in erster Linie zeitgemäß. Und das ist für große allgemeine Lehrerversammlungen die Hauptbedingung, ja, die Begründung ihrer Daseinsberechtigung. Eine längst anerkannte Forderung der pädagogischen Wissenschaft sollte bei solchen Versammlungen nur nebenbei gestreift, nicht aber an hervorragenden Platz zur eingehenden, wenn auch noch so geistreichen und von Belesenheit zeugenden Erörterung gestellt werden. Versammlungstage dieser Art sind gleichsam Ausrufszeichen in der Entwickelungsgeschichte des Schul- und Lehrerwesens. Wer auf diese selten gebrauchten Zeichen stößt, soll nicht erst nachzugrübeln brauchen, warum sie gesetzt wurden. Worüber hunderte von Malen abgehandelt worden ist, was nur eines erneuten Hinweises auf noch nachdrücklichere Bethätigung eines wichtigen Grundsatzes bedarf: das mag an kleine Versammlungen zur Behandlung verwiesen oder auf großen allerhöchstens in letzte Reihe gerückt werden, falls nichts Wichtigeres mehr zu erledigen übrig blieb. Wir treten mit den allgemeinen Massenversammlungen aus dem stillen Wirkungskreise unseres Amtes vor die breiteste Öffentlichkeit; wir wollen von dieser gehört, beachtet werden. Da müssen wir denn doch auch etwas zu sagen haben, das allgemeine Beachtung erheischt, verdient, das auch andere als Fachkreise auf unsere Bestrebungen aufmerksam zu machen geeignet ist. Wenn dereinst für den Lehrerstand alles dasjenige erreicht ist, um das wir jetzt zu kämpfen haben, wenn also das goldene Zeitalter der Schule angebrochen ist, dann allenfalls können wir uns zusammenfinden, um uns an einem formvollendeten Vortrag über Grundforderungen der Pädagogik im Kreise von Schulmännern aus allen Gauen des weiten Vaterlandes zu erbauen. Wer aber in der einen Hand die Kelle, in der anderen das Schwert zu führen gezwungen ist, der versündigt sich, wenn er eine Erbauungsstunde abhält, während er zum Kampfe rufen sollte. Ich verkenne keineswegs, dass bei der Forderung der Zeitgemäßheit und Dringlichkeit von Verhandlungsgegenständen eine gründliche und formvollendete Behandlung durch den Vortragenden nur schwer zu erreichen sein wird. Der Zuhörer gelangt darum sehr oft nicht zu dem angenehmen Gefühl satter Befriedigung; es scheint

ihm hier und da noch an Tiefe der Begründung zu mangeln; er glaubt nicht sicher zu sein, dass das Gesagte sich gegen etwaige Einwürfe widerstandsfähig erweisen werde; er kann Zweifel an die Möglichkeit der Verwirklichung des Geforderten nicht gänzlich unterdrücken. Würde der Redner oft betretene Fußpfade wandeln können; wäre ihm die Möglichkeit geboten, sich auf die Schultern von Vordermännern zu schwingen; hätte er seine Ansichten durch jahrzehntelanges Studium allseitig erwogen, würde er alsdann eine schon auf der Schulbank und späterhin bei seinen Zuhörern oft angeschlagene Saite nur aufs neue in Schwingungen zu setzen nöthig haben: er würde um Lobredner ob seines ausgezeichneten Vortrages nicht verlegen zu werden brauchen, während ihm jetzt sicher der Tadler weit, weit mehr erwachsen werden. Zeitfragen sind Streitfragen; manche erweisen sich zudem als unnöthigerweise gestellt. Was Wunder, wenn sich darum um jede Zeitfrage ein lebhafter Streit der Meinungen erhebt! Aber ein ehrlicher Streit wirkt dafür auch wie ein Gewitter; auch er hat reinigende Kraft.

Das Gesagte nunmehr angewandt auf den Berliner Lehrertag, so darf es gar nicht wunder nehmen, wenn derselbe manchen seiner Theilnehmer keine volle Befriedigung hat gewähren können, wenn er so vielen Widerspruch hervorgerufen hat. Mag man aber auch immerhin — ich greife zwei Verhandlungsgegenstände heraus — Clausnitzers Rede als nicht erschöpfend genug beurtheilen; mag man Gresslers erwirkten Beschluss mit einem schönen Rahmen ohne Bild darin vergleichen: in beiden Angelegenheiten soll auch das endgiltige Wort noch nicht gesprochen sein. Jetzt ist's an der Lehrerschaft, die Sache weiter zu prüfen und der Verwirklichung oder der Verwerfung — je nachdem — entgegenzuführen.

Einen großen Erfolg hat der Lehrertag auch dadurch errungen, dass er verstanden hat, allseitige Aufmerksamkeit auf sich zu lenken. Mögen sie auf gewisser Seite auch ein wüstes Gezeter über die bösen Schulmeister anheben, es wäre schlimm, sehr schlimm um unseren Stand bestellt, wenn uns von dorther Lobpsalter gesungen würden. Auf jeden Fall aber ist's vortheilhafter, dass auf eine Sache gescholten wird, denn dass man sie gänzlich todtschweigt. Wol dem Lehrertag, dass er sich Feinde schuf! Denn:

Man schreibt auf manchen Stein:
„Er hatte keinen Feind!“
Als Lobspruch ist's gemeint.
Doch schließt's viel Schlimmres ein.
Es klänge grad' so gut:
Ihm fehlte Herz und Blut,
Er ließ wie Kies sich treten;
Er ließ wie Thon sich kneten.
Sein Aug' war blind dem Lichte,
Sein Mund war stumm dem Wichte.
O, raubt mir nicht am Grabe
Noch meine letzte Habe,
Die Feinde, deren Zorn
Mein Schmuck, mein Stolz, mein Sporn.
Von jenen Worten rein
Lasst meinen Stein!

So oft von der ganzen Linie der schwarzen und reactionären Gilde neues Gezeter über Dittes' Rede an mein Ohr schlägt, will's mir scheinen, als habe

dieser böse „Österreicher“ der deutschen Lehrerschaft Pfingsten 1890 doch einen großen Dienst erwiesen. Leider sind wir aber noch nicht allerseits so erstarkt, dass wir der großen Zielpnnkte wegen über Sachen, die nns selber, sowie hier und da anch andere unangenehm berühren, leichten Herzens hinwegzusehen vermöchten. Dahin aber müssen wir nm nnserer selbst willen erst gelangen, dass wir unseren Vorkämpfern nicht die Zwangsjacke des Verschweigens solcher Ansichten, die den unsrigen schnurstracks zuwiderlaufen, anlegen wollen. Heute freilich sind wir in der Vorurtheilslosigkeit noch nicht so weit vorgeschritten. Und das ist nur zu natürlich. Stecken wir doch noch in den Kinderschuhen des Vereinswesens, so dass wir tausenderlei Rücksichten haben obwalten zu lassen. Da müssen wir denn unsere Wortführer schon bitten, nach dem Paulinischen Recept mit uns zu verfahren: „Milch habe ich euch zn trinken gegeben, denn ihr konntet noch nicht.“

So großartig nun diese Berliner Versammlung in der Gesammtwirknng auch verlaufen ist, so ungemüthlich, unbehaglich wird sich der Einzelne auf derselben gefühlt haben. Ich besuche seit 1877 die großen Lehrerversammlungen, bin also daran gewöhnt, mich unter großen Massen zu bewegen. Aber in Berlin verlor man sich ja fast selber in dieser ungeheuren Menschenmenge. Man gelangte zu keinem ruhigen Augenblicke; man fand keine ungestörte Gelegenheit znm gemüthlichen Aussprechen mit alten Frennden; wen man einmal aus den Augen verloren hatte, der war unwiederbringlich nntergetaucht in der Flut der wogenden Menge; wen man anwesend wusste und nun finden wollte, den suchte man ebenso vergeblich wie eine Stecknadel in einem Fuder Heu.

Ich habe von Berlin, persönlich statt sachlich gesprochen, nur das eine befriedigende Bewusstsein heimgenommen, eine der vielen Einsen gewesen zu sein, welche in der Gesammtzahl so großartige Wirknng hervorgerufen haben; denn nirgends mehr als im öffentlichen Leben gilt das Wort Goethe's:

„Die Masse könnt ihr nur durch Masse zwingen.“

Aber trotz alledem geht mein einflussloser Wnnsch dahin, dass über zwei Jahre der nächste Lehrertag nur höchstens halb so viele Besucher in Stuttgart zusammenführen möge, als in Berlin anwesend waren.

Düsseldorf. Von dem Diensteifer der königlichen Regierung zu Düsseldorf liefert die folgende Verfügung eine Probe:

„Düsseldorf, den 1. Mai 1890.

In Ergänzung der Vorschriften, welche bezüglich des Unterrichtes im Schönschreiben mit Feder und Tinte auf Papier in den für die einzelnen Arten der Volksschulen von uns herausgegebenen Lehrplänen enthalten sind, bestimmen wir hierdurch, was folgt:

1. Der Unterricht im Schönschreiben auf Papier mit Feder und Tinte beginnt in den drei- und vierclassigen Volksschulen mit dem zweiten Halbjahr des zweiten Schuljahres, in den Schulen mit einem oder zwei Lehrern jedoch erst mit dem dritten Schnljahre. Wo es die Verhältnisse in den Volksschulen mit einem oder zwei Lehrern gestatten, kann seitens des zuständigen Kreisschnlinspectors angeordnet werden, dass mit dem Schönschreiben auf Papier ein halbes Jahr früher begonnen wird.

2. Einzuüben sind zunächst die kleinen und die großen Zeichen der deutschen Schreibschrift. Das Erlernen der lateinischen Schrift hat in den

drei- und mehrclassigen Schulen mit dem vierten, in den Schulen mit einem oder zwei Lehrern mit dem fünften Schuljahre seinen Anfang zu nehmen.

3. In den drei- und mehrclassigen Schulen erhalten die Schüler und Schülerinnen der Oberstufe der Regel nach keine besonderen Schönschreibestunden mehr. Doch kann, wenn die Leistungen im Schönschreiben nicht genügen, seitens des Kreisschulinspectors angeordnet werden, dass eine bestimmte Zeit hindurch wöchentlich eine Stunde auf Schönschreiben verwendet wird. Auch ist, wo solches erforderlich erscheint, die Übung im Schönschreiben zum Gegenstand häuslicher Aufgaben zu machen.

4. Dem fraglichen Unterricht sind sowol auf der Unter-, wie auf der Mittelstufe wöchentlich zwei Stunden zuzuweisen. In den Schulen mit einem oder zwei Lehrern erhält außerdem die Oberstufe wöchentlich noch eine Stunde Schönschreib-Unterricht.

5. Sobald die Einübung der lateinischen Schreibschrift beginnt, ist abwechselnd die eine Schönschreibstunde auf das „angewandte Schreiben der deutschen Currentschrift", die anderen auf die Erlernung der lateinischen Schreibschrift, bezw. die Vervollkommnung in derselben zu verwenden.

Von vorstehender Anordnung ist den Lehrern und Lehrerinnen der Volksschulen Kenntnis zur Nachachtung zu geben und fügen wir zu dem Ende für jede Volksschule je einen Abdruck dieser Verfügung bei, welcher von dem Hauptlehrer, nachdem die Classenlehrer und Classenlehrerinnen von der Verfügung Einsicht genommen haben, bezw. bei einclassigen Schulen von dem Lehrer zu den Schulacten zu nehmen ist.

Königliche Regierung.
Abtheilung für Kirchenverwaltung und Schulwesen.
v. Terpitz."

Trotzdem der preußische Cultusminister erst jüngsthin den Regierungen die Weisung gab, nicht zu eingehende Verfügungen über Methodik u. dgl. zu erlassen, konnte sich die Regierung zu Düsseldorf die obige Verordnung doch nicht ersparen. Die Lehrer im Bezirke Düsseldorf scheinen von Methodik des Unterrichtes noch immer nicht mehr zu verstehen als ihre Vorgänger, die 15—18jährigen Lehrgehilfen, welche dort bis zum Jahre 1874 amtirten, da die Regierung selbst über den — Schreibunterricht eine so eingehende Verfügung erlassen musste, die aus irgend einem pädagogischen Leitfaden für den Seminarunterricht abgeschrieben zu sein scheint. .

Aus Preußen. Die preußische Volksschule in finanzieller Hinsicht nach den Ergebnissen der letzten Statistik. Im Novemberheft des Pädagogiums sind die inneren und äußeren Verhältnisse der preußischen Volksschule an der Hand der vorjährigen Statistik geschildert worden. Da die finanziellen Verhältnisse dabei nur eine kurze Behandlung erfahren haben, diese aber doch von hoher Wichtigkeit sind, kommen wir auf die Statistik nochmals zurück und wollen ihre Ergebnisse in finanzieller Beziehung zusammenstellen.

Im Jahre 1886 war nur die Hälfte der Lehrerstellen mit Schulvermögen ausgestattet. Unter den 64 750 Stellen für vollbeschäftigte Lehrkräfte gab es 32 583, zu deren Dotation Schul- und Stiftungsvermögen vorhanden war. Die Höhe desselben konnte nicht ermittelt werden. Dagegen ließ sich sein

Ertrag möglichst genau feststellen. Er bezifferte sich im ganzen auf 7323641 Mk., wovon auf die Städte nur 883480 Mk., auf das platte Land aber 6440161 Mk. entfielen. Im Vergleiche zu den Gesammtkosten der öffentlichen Volksschulen ist der Ertrag des Schulvermögens nicht erheblich. Derselbe deckte im ganzen nur 6,28% der ersteren, auf dem Lande allerdings 9,74%, in den Städten dagegen nur 1,75%. Der größte Theil des Schulvermögens besteht in der Landdotation. Solche war für 1936 städtische und 25966 ländliche Lehrerstellen vorhanden und betrug ihr Flächeninhalt 72244 ha, wovon 69619 ha auf das platte Land entfielen. Der Gesammtertrag derselben wurde auf 3740507 Mk. berechnet.

Die Gesammtkosten der öffentlichen Volksschulen in Preußen bezifferten sich 1886 auf 116615648 Mk., wovon auf das platte Land 66134918 Mk., auf die Städte 50480730 Mk. entfielen. Die Statistik scheidet dieselben in sachliche (für Bauten, Feuerung, Wohnung etc.) und in persönliche Kosten, und betrugen hiernach die ersteren $35\frac{1}{2}$%, die letzteren $64\frac{1}{2}$% der Gesammtaufwendungen. Seit dem Jahre 1861 sind die sachlichen Kosten des preußischen Volksschulwesens stark in die Höhe gegangen, von $24\frac{3}{4}$ auf $35\frac{1}{2}$%, während die persönlichen Kosten sich verhältnismäßig um ebensoviel verringert haben, von $75\frac{1}{4}$ auf $64\frac{1}{2}$% der gesammten Schulkosten. In den Städten des preußischen Staates betrugen die sachlichen Kosten sogar etwas mehr als 38%, und in Berlin und in den Provinzen Posen und Westfalen stiegen sie über 40%. Diese Vermehrung ist hervorgerufen durch die zahlreichen Schulbauten. Von 1874 bis 1885, also in 11 Jahren sind 9952 Schulhäuser erneuert und 6685 erweitert, mithin die volle Hälfte der 1886 vorhandenen Schulgebäude erneuert oder vergrößert worden. In den Jahren 1874 bis 1881 erforderten die preußischen Volksschulbauten durchschnittlich über $14\frac{1}{2}$ Millionen Mk., und von 1883 bis 1885 steigerte sich diese jährliche Ausgabe sogar auf 18837000 Mk. Die größten Kosten verursachten in den letzten Jahren die Schulbauten in Rheinland und Westfalen, nämlich $3\frac{1}{2}$ und 2 Millionen Mk. pro Jahr. Dann folgen die Provinzen Schlesien mit 1,8, Sachsen mit 1,5, Berlin mit 1,4 und Hannover mit 1,3 Million. Am wenigsten wurde für Schulbauten ausgegeben in Pommern und Westpreußen, 769000 Mk. bezw. 784000 Mk., während für Ostpreußen die Aufwendung nahezu eine Million betrug. — Den weitaus größten Theil der Volksschulbaukosten trugen die Gemeinden, nämlich von den $18\frac{3}{4}$ erforderlichen Millionen $16\frac{1}{2}$ Millionen Mk. Die staatlichen Aufwendungen für Schulbauten waren verhältnismäßig unbedeutend. Sie beliefen sich von 1871 bis 1881 durchschnittlich auf ca. 400000 Mk., in den letzten Jahren auf 750000 Mk. Nur für die zurückgebliebenen polnischen Landestheile wurden besondere staatliche Aufwendungen nöthig, 1886 bis 1887 allein zwei Millionen Mk.

Von den 75245144 Mk. persönlichen Kosten der öffentlichen Volksschulen waren 2522629 Mk. Aufwendungen für Hilfslehrer und Hilfslehrerinnen. Letztere sind ganz überwiegend Handarbeits- oder Industrielehrerinnen, erstere Hilfskräfte für den technischen und den Religionsunterricht. Im Durchschnitt erforderte eine Hilfslehrkraft 71 Mk. Ferner rechnet die Statistik zu den persönlichen Kosten die Leistungen für die Lehrerwitwen- und Waisencassen, sowie die Ruhegehalte für emeritirte Lehrkräfte.

Die ersteren bezifferten sich auf 779 059 Mk. oder durchschnittlich für eine Lehrerstelle auf 13,45 Mk. Diese Ausgaben haben sich nach Aufnahme der Statistik um ca. 1 228 000 Mk. erhöht, da der Staat inzwischen die von den Lehrern entrichteten Relictenbeiträge übernommen hat. Über die Zahl der vorhandenen Lehrerwitwen und -waisen macht das Tabellenwerk keine Angaben. Indessen ist bekannt, dass jede Witwe resp. die Waisen eines Volksschullehrers 250 Mk. Jahrespension erhalten, gleichviel ob eine Waise oder mehrere vorhanden sind.

Die Ausgaben für die pensionirten Lehrkräfte betrugen 2869154 Mk. Diese wurden an 3928 emeritirte Lehrer und an 283 emeritirte Lehrerinnen gezahlt. Durchschnittlich stellte sich die Pension für einen Lehrer in den Städten auf 1062 Mk., auf dem Lande auf 508 Mk., für eine Lehrerin in den Städten auf 563 Mk., auf dem Lande auf 456 Mk. Leider macht die Statistik keine Angaben über das Dienstalter, das diese emeritirten Lehrkräfte zurückgelegt haben. Eine Ermittelung aus früheren Jahren ergab, dass fast 20% aller Volksschullehrer mehr als 30 Dienstjahre hinter sich hatten und dass bei diesen das durchschnittliche Dienstalter 38,3 Jahre betrug. Man wird daher nicht zu hoch greifen, wenn man für die obigen 4211 Lehrkräfte im Durchschnitte je 30 Dienstjahre annimmt. Und bei einer solchen Dienstzeit erscheinen die berechneten Pensionsbeträge außerordentlich niedrig. Sie sind kaum ausreichend für den Unterhalt einer Person, geschweige denn eines alten, oft kränklichen Ehepaares. — Nun bleiben aber die Lehrerpensionen in manchen Bezirken noch beträchtlich hinter den angegebenen Durchschnittssätzen zurück. Die 85 emeritirten Landlehrer im Regierungsbezirke Danzig bezogen im Durchschnitt je 489 Mk., die 144 im Bezirke Marienwerder je 487 Mk. und auf 9 Emeriten in den Städten des letzteren entfielen nur je 650 Mk. Wie kärglich die Pension in manchen Fällen bemessen war, das mögen folgende Beispiele aus den Kreistabellen der Statistik darlegen. In Städten angestellt gewesene Lehreremeriten erhielten an Ruhegehalt: je einer im Kreise Marienburg 450 Mk., Thorn 403 Mk., Flatow 206 Mk., Deutsch-Krone 298 Mk., Preußisch-Eylau 256 Mk., Tilsit 300 Mk., Znin 251 Mk., Liegnitz 180 Mk., Springe (Hannover) 75 Mk. und Halle 225 Mk., sowie ehemalige Landlehrer in den Kreisen Lissa 310 Mk., Wongrowitz 288 Mk., Krotoschin 162 Mk., Zellerfeld 230 Mk., Harburg 250 Mk. und Lüdinghausen (Westfalen) 150 Mk.

Nun wollen wir nicht unerwähnt lassen, dass diese niedrigen Pensionssätze meistens aus der Zeit stammen, da man bei Abmessung der Pension noch Rücksicht auf das Privatvermögen der Lehrer nahm und auch danach forschte, ob etwa in guten Vermögensverhältnissen lebende Kinder den Emeriten unterstützen könnten. Denn von den bei Aufnahme der Statistik vorhandenen 3928 pensionirten Lehrern waren nur 386, die auf Grund des neuen Pensionsgesetzes vom 6. Juli 1885 ihr Ruhegehalt bezogen. Jetzt dürften sich die Pensionsverhältnisse der Volksschullehrer schon vielfach gebessert haben. Aber jene Zahlen sprechen sehr deutlich. Man erwäge: Am 1. April 1886 trat das neue Pensionsgesetz in Kraft und bis zum 20. Mai desselben Jahres (dem Tage der Aufnahme der Statistik), also in $1^2/_3$ Monaten, ließen sich schon 386 Lehrer pensioniren. Dies lässt erkennen, mit welcher Sehnsucht die altersschwachen Lehrer das Erscheinen des Pensionsgesetzes erwartet haben. Es ist bekannt,

dass auch nach dem 20. Mai 1886 noch zahlreiche Pensionirungen unter den Volksschullehrern erfolgten — der Minister fühlte sich veranlasst, denselben durch eine besondere Verfügung an die Regierungen Einhalt zu gebieten —, und wird die Zahl der Emeriten heute erheblich größer sein als 1886. Damals entfiel durchschnittlich im ganzen Staate auf 15 active Lehrer ein Emerit, in den Städten erst auf 19, auf dem Lande schon auf 13 im Amte stehende Lehrer.

Bezüglich der Aufbringung der Ruhegehalte für die emeritirten Lehrer besteht zwischen Stadt und Land ein großer Unterschied. In den Städten liegt die Fürsorge für die pensionirten Lehrer vorwiegend den Gemeinden ob. Sie trugen 66,8 % der Pensionen, während auf dem Lande die Schulsocietäten nur 31,1 % dazu aufbrachten. Dementsprechend bezifferten sich die Staatszuschüsse zu den Ruhegehältern auf dem Lande auf 61, in den Städten nur auf 31 %. Ein Theil der Pensionen, 5,27 %, auf dem Lande sogar 7,7 %, wurde durch Abgabe der Dienstnachfolger vom Gehalte beschafft. Es ist nämlich auch nach dem neuen Pensionsgesetze zulässig, dass bei Pensionirungen das Einkommen der Lehrerstelle zur Deckung der Pension bis auf den Minimalsatz gekürzt wird. Dies geschah in 616 Fällen, meistens auf dem Lande, und wurde dabei das Einkommen der Dienstnachfolger im ganzen um 151 263 Mk., durchschnittlich um 245 Mk. vermindert.

Wir kommen nunmehr zu den persönlichen Volksschulkosten im engeren Sinne: dem Diensteinkommen der vollbeschäftigten Lehrkräfte. Dasselbe betrug für die 64 750 vorhandenen Stellen 65 586 715 Mk. Davon entfielen auf die 57 902 Lehrer 59 404 613 Mk. und auf die 6848 Lehrerinnen 6 182 102 Mk. Außerdem bezogen 22 657 Lehrer (39 % der Gesammtzahl) und 930 Lehrerinnen (13 %) persönliche oder staatliche Dienstalterszulagen im Gesammtbetrage von 3 487 587 Mk. Mit diesen bezifferte sich das Diensteinkommen der vollbeschäftigten Lehrkräfte auf 69 074 302 Mk. und machte dasselbe 58,3 % der gesammten Volksschulkosten und 91,7 % der persönlichen Aufwendungen aus. Ohne freie Wohnung und Feuerung, aber mit Hinzurechnung der persönlichen und staatlichen Dienstalterszulagen ergab sich 1886 für einen Lehrer 1084, für eine Lehrerin 914 Mk. durchschnittliches Einkommen. Wie sich dasselbe in früheren Jahren für die Volksschullehrer gestaltete, darüber macht die Denkschrift zur Statistik auf Grund älterer Erhebungen interessante Angaben. Es betrug das durchschnittliche Stelleneinkommen im preußischen Staate:

	1820:	1861:	1871:	1878:	1886:
A. In den Städten:	638 Mk.	846 Mk.	1042 Mk.	1414 Mk.	1279 Mk.
B. Auf dem Lande:	258 „	548 „	678 „	954 „	954 „

Die dürftigen Gehälter der preußischen Volksschullehrer haben sich also stetig, wenn auch langsam, gehoben, bis die siebziger Jahre mit ihrer liberalen Regierung und dem Lehrerfreunde Dr. Falk an der Spitze des Unterrichtsministeriums einen plötzlichen Aufschwung brachten. Durch diesen erhöhte sich das durchschnittliche Gehalt der städtischen Lehrer um 372 Mk. oder 36 %, das der ländlichen um 276 Mk. oder 41 %. In der Zeit von 1878 bis 1886 dagegen ist ein bedeutender Rückgang in der Besoldung der Volksschullehrer eingetreten. Das Durchschnittsgehalt der städtischen Lehrer ist

in allen, das der ländlichen in mehreren Provinzen zurückgegangen, was folgende Übersicht zeigt. Es betrug das Durchschnittsgehalt:

In den Provinzen	In den Städten			Auf dem Lande		
	1878 Mk.	1886 Mk.	Weniger gegen 1878 Mk.	1878 Mk.	1886 Mk.	Mehr oder weniger gegen 1878 Mk.
Ostpreußen	1164	1062	102	845	837	— 8
Westpreußen	1150	991	159	830	806	— 24
Stadtkreis Berlin	1998	1675	323	—	—	—
Brandenburg	1339	1144	195	979	992	+ 13
Pommern	1423	1211	212	885	883	— 2
Posen	1121	1027	94	863	850	— 13
Schlesien	1356	1243	113	901	913	+ 12
Sachsen	1345	1138	207	1033	1054	+ 21
Westfalen	1351	1250	101	1079	1044	— 35
Rheinland	1443	1365	78	1064	1049	— 15
Hohenzollern	1119	1096	23	822	845	+ 23
Schleswig-Holstein	1329	1321	8	1066	1107	+ 41
Hannover	1414	1189	225	905	914	+ 9
Hessen-Nassau	1608	1373	235	936	909	— 27
Im ganzen Staate	1414	1279	135	954	954	—

Demnach ist für die Landstellen das Durchschnittsgehalt zwar auf der gleichen Höhe geblieben. Es hat sich aber doch in der Hälfte der Provinzen vermindert, was nur durch mäßige Verbesserungen in den anderen Provinzen ausgeglichen wird. Die Verschlechterung beträgt in Westfalen $3\,^1/_4\,^0/_0$, in Westpreußen $3\,^0/_0$. Viel bedeutender ist der Rückgang in der Lehrerbesoldung in den Städten aller Provinzen. Er erreicht in Berlin die Höhe von $16{,}2\,^0/_0$, was namentlich durch die Anstellung von Lehrerinnen erzeugt ist. Dann folgen die Provinzen Hannover mit 16, Sachsen mit 15,4, Pommern mit 15, Brandenburg und Hessen-Nassau mit je 14,6, Westpreußen mit 14, Ostpreußen mit 9, Posen mit 8,4, Schlesien mit 8,3, Westfalen mit 7,5 und Rheinland mit $5{,}4\,^0/_0$.

Dieser Rückgang der Lehrergehälter ist nun in einem Theile der Presse bestritten worden. Man behauptet, die Zahlen von 1878 seien nicht mit denen von 1886 vergleichbar, weil bei den damaligen Ermittelungen die Mittelschulen mit zu den Volksschulen gezählt worden sind. Das ist jedoch eine leere Ausrede. Die Denkschrift zur Statistik bietet nämlich zweierlei Tabellen. In der Übersicht Nr. 24 auf Seite 69 sind die Durchschnittsziffern der Gehälter für Volks- und Mittelschullehrer angegeben, während Tabelle 40 und 41 (Seite 84, 86 und 87) sich nur auf die Gehälter der Volksschullehrer erstrecken. Und den letzteren sind die obigen Angaben entnommen. Zudem wird in der Denkschrift, die namentlich alles hervorhebt, was das Schulwesen in günstigem Lichte erscheinen lässt, nirgends der Versuch gemacht, jene Zahlen zu verschleiern oder abzuschwächen. Der Rückgang der Volksschullehrergehälter ist damit stillschweigend zugegeben. Unter welchen Umständen derselbe erfolgte, das zeigt eine neuerdings von der „Preußischen Lehrerzeitung“ ver-

öffentlichte Beispielsammlung aus den verschiedensten Landestheilen. Danach scheint der Höhepunkt der Abbesserungen um das Jahr 1880 zu liegen, doch sind sie vielfach auch später, sogar nach 1886 erfolgt. Welche bedeutenden Verluste die Lehrerschaft dabei erfahren hat, zeigt folgende Übersicht über das

Lehrereinkommen in den Städten 1878 und 1886.

Provinzen	Anzahl der Stellen 1878	Anzahl der Stellen 1886	Vermehrung bezw. Verminderung der Stellen um	Gesammtstellen-Einkommen (einschl. persönliche und Dienstalterszulagen) 1878 Mk.	Gesammtstellen-Einkommen 1886 Mk.	Vermehrung oder Verminderung der aufgewendeten Summe um Mk.
Ostpreußen	789	782	— 7	918 645	831 590	— 87 055
Westpreußen	675	762	+ 87	776 109	754 748	— 21 361
Berlin	1567	2664	+ 1097	3 130 619	4 461 418	+ 1 330 799
Brandenburg	1777	1838	+ 61	2 379 203	2 103 029	— 276 174
Pommern	1216	1232	+ 16	1 730 088	1 491 372	— 238 715
Posen	983	1036	+ 53	1 101 796	1 063 831	— 37 965
Schlesien	2040	2450	+ 410	2 766 382	3 045 147	+ 278 765
Sachsen	2009	2253	+ 244	2 697 056	2 564 254	— 132 802
Westfalen	1295	1737	+ 442	1 748 925	2 171 714	+ 422 819
Rheinland	3093	4183	+ 1090	4 463 331	5 709 361	+ 1 246 030
Hohenzollern	23	28	+ 5	25 720	30 676	+ 4 956
Schleswig-Holstein	758	977	+ 219	1 007 700	1 290 729	+ 283 029
Hannover	1034	1291	+ 257	1 462 318	1 534 583	+ 72 265
Hessen-Nassau	1040	1186	+ 146	1 672 438	1 627 856	— 44 582
Staat	18299	22419	+ 4120	25 880 330	28 680 339	+ 3 399 809

Aus diesen Zahlen ergibt sich folgendes: von Ostpreußen abgesehen ist die Zahl der städtischen Lehrer in der Zeit von 1878 bis 1886 in allen Provinzen gestiegen. Trotzdem ist das Gesammteinkommen in sieben Provinzen heruntergegangen, und zwar zusammen um 838 854 Mk. Die preußische Unterrichtsverwaltung hat in den Städten dieser Provinzen (Ostpreußen, Westpreußen, Posen, Pommern, Brandenburg, Sachsen und Hessen-Nassau) zusammen 600 Lehrer neu angestellt und trotzdem volle 838 854 Mk. zurückgezogen, während nach dem Durchschnittsgehalte von 1878 zur Errichtung dieser Stellen eine Neuaufwendung von 848 400 Mk. erforderlich gewesen wäre. In den anderen Provinzen: Schlesien, Westfalen, Rheinland, Schleswig-Holstein und Hannover, sowie in Berlin und Hohenzollern wurden die Lehrerstellen an Volksschulen um 3520 vermehrt. Nach dem Gehaltsdurchschnitte von 1878 hätten dieselben eine Mehrausgabe von 4 977 280 Mk. verursachen müssen. Sie betrug aber nur 4 238 663 Mk., und trat also eine Gehaltsverminderung von 738617 Mk. ein. Im ganzen Staate wären für die 4120 neugeschaffenen Stellen erforderlich gewesen 4120 × 1414 Mk. = 5825680 Mk. Statt dessen sind mehr eingestellt 3 399 809 Mk. Mithin haben die städtischen Lehrer einen Gehaltsverlust von 2425871 Mk. zu beklagen.

Die Gehälter der ländlichen Volksschullehrer sind, wie bereits erwähnt, nur in den Provinzen Ostpreußen, Westpreußen, Pommern, Posen, Westfalen, Rheinland und Hessen-Nassau zurückgegangen. Die dortigen Gehaltsverluste weist die folgende Tabelle nach.

Lehrereinkommen auf dem Lande 1878 und 1886.

Provinzen	Anzahl der Stellen 1878	Anzahl der Stellen 1886	Vermehrung der Stellen um	Gesammtstellen-Einkommen (einschl. persönlicher und Dienstalterszulagen) 1878 Mk.	Gesammtstellen-Einkommen (einschl. persönlicher und Dienstalterszulagen) 1886 Mk.	Vermehrung der aufgewendeten Summe um Mk.
Ostpreußen . . .	3397	3633	236	2 869 922	3 041 555	171 633
Westpreußen . .	2074	2327	253	1 721 356	1 876 236	154 880
Pommern	2646	2756	110	2 341 096	2 432 638	91 542
Posen	2047	2245	198	1 765 568	1 907 939	142 371
Westfalen	2550	3211	661	2 752 118	3 352 320	600 202
Rheinland	5852	6420	568	6 223 760	6 734 576	510 816
Hessen-Nassau . .	2428	2590	162	2 271 256	2 354 916	83 660
Zusammen	29994	23182	2188	19 945 076	21 700 180	1 755 104

In den genannten Provinzen wurden von 1878 bis 1886 im ganzen 2188 Lehrkräfte auf dem Lande neu angestellt. Nach dem Durchschnittsgehalte von 1878 hätten für dieselben 2188 × 954 Mk. = 2 087 352 Mk. Gehalt ausgeworfen werden müssen. Das Stelleneinkommen der ländlichen Lehrer in jenen sieben Provinzen vermehrte sich aber nur um 1 755 104 Mk., und trat demnach eine Gehaltsverminderung von zusammen 332 248 Mk. ein.

Nach diesen Ausführungen beziffert sich der Gehaltsrückgang der Volksschullehrer in Stadt und Land zusammen auf 2 758 119 Mk.

Die angeführten Durchschnittszahlen geben von den Gehältern der Volksschullehrer ein nicht genügend anschauliches Bild; denn sie werden von den verhältnismäßig hohen Dirigentengehältern vielfach beeinflusst, deren Inhaber nur zum kleinsten Theile dem Volksschullehrerstande angehören. Es ist daher sehr dankenswert, dass die Statistik auch specielle Übersichten darüber bietet, wie viele Lehrer auf den einzelnen Gehaltsstufen stehen. Aus diesen Tabellen theilen wir folgendes mit:

1. Von 18 322 städtischen Lehrern hatten:

	A. Ohne, Alterszulagen		B. Mit Alterszulagen	
ein Gehalt bis 750 Mk.	1814 Lehrer	= 10,0 %	1780 Lehrer	= 9,8 %
„ „ „ 900 „	4925 „	= 23,5 „	2996 „	= 16,3 „
„ „ „ 1200 „	9280 „	= 50,7 „	8560 „	= 46,7 „
„ „ über 1500 „	5084 „	= 27,4 „	5672 „	= 30,9 „

2. Von 39 580 Landlehrern bezogen:

	A. Ohne, Alterszulagen		B. Mit Alterszulagen	
ein Gehalt bis 600 Mk.	2924 Lehrer	= 7,4 %	2844 Lehrer	= 7,1 %
„ „ „ 750 „	12577 „	= 32,0 „	8852 „	= 22,3 „
„ „ „ 900 „	26267 „	= 66,4 „	18611 „	= 47,0 „
„ „ „ 1050 „	32683 „	= 82,6 „	28246 „	= 71,1 „
„ „ über 1200 „	3516 „	= 8,9 „	5908 „	= 14,9 „

In Stadt und Land hatten (mit Alterszulagen) 18,3 % der Volksschul-

lehrer ein Einkommen bis 750 Mk., 39 % ein solches bis 900 Mk. und 73 % ein Gehalt bis 1200 Mk. Ein volles Sechstel, auf dem Lande fast ein Viertel der Lehrer lebt also bei einem Gehalte, das den Betrag von 750 Mk. nicht oder nur eben erreicht und mehr als sieben Zehntel genießen nicht ein Unterbeamtengehalt von 1200 Mk. Unter solchen Umständen ist es kein Wunder, dass sich die preußischen Lehrerbildungsanstalten trotz aller Lockrufe und Prämien nicht füllen wollen.

Aus Sachsen. Vor kurzem erschien der vom königlichen Ministerium des Cultus und öffentlichen Unterrichtes mittels Bekanntmachung vom 5. November 1878 veröffentlichte und vom Geheimen Schulrath F. W. Kockel mit erläuternden Anmerkungen und Sachregister herausgegebene Lehrplan für den Unterricht in einfachen Volksschulen in 5., durchgesehener und erweiterter Auflage. Wenn einerseits anerkannt werden muss, dass der Verfasser in den „Anmerkungen“ seiner Schrift auf „die gutachtlichen Berichte der Bezirksschulinspectoren des Landes“ (auf Grund deren vorliegender Lehrplan aufgestellt worden ist) und auf die „vornehmlich inländische Schulverhältnisse behandelnden methodischen Schriften mehrerer Bezirksschulinspectoren“ Bezug nimmt, um die im Lehrplane getroffenen Bestimmungen zu begründen und zu erläutern, so darf anderseits nicht verschwiegen werden, dass erstens nur Schriften von Bezirksschulinspectoren, nicht aber solche anderer bedeutender sächsischer Schulmänner Berücksichtigung gefunden haben*), und dass zweitens die jenen Schriften entnommenen Bemerkungen auch bei ganz und gar zuwiderlaufenden Ansichten fast durchgehends ohne jede Kritik nebeneinandergestellt worden sind. Weiter muss es jedem denkenden Leser auffallen, dass von den den Lehrern zur Vorbereitung oder als Lehrmittel empfohlenen 24 Werken 9 von Bezirksschulinspectoren verfasst und 14 in demselben Verlage erschienen sind, dessen Eigenthum der erschienene Lehrplan ist. Nur 4 Bücher werden empfohlen, die weder einen Bezirksschulinspector zum Verfasser, noch Alwin Huhle in Dresden zum Verleger haben. Und dabei erlaubt sich ein gewisser A. P. seiner in Nr. 24 der „Sächs. Schulzeitung“ enthaltenen Besprechung den Satz einzufügen: „Auch der Hinweis auf einzelne der neueren Schul- und Hilfsbücher ist recht willkommen.“

Aus dem Großherzogthum Baden. Die von uns früher schon erwähnte „Einheitsschule“ in Karlsruhe wird, wenn sich keine unvorhergesehenen Hindernisse erheben, bereits im Herbste dieses Jahres ins Leben treten. Der Oberschulrath hat, nachdem einige Vorschläge von demselben, welche aber die von Professor Treutlein aufgestellten Grundzüge in ihrem Wesen nicht berühren, vom Stadtrathe angenommen wurden, nichts gegen die Gründung der zeitgemäßen Schule einzuwenden. — Eine weitere erfreuliche Thatsache können wir aus Karlsruhe melden. Der Stadtrath daselbst ist dem Beispiele der Mannheimer Stadtbehörde gefolgt und hat die Besoldungen der definitiv angestellten Lehrer der Volksschule in zeitgemäßer Weise so erhöht, dass der Anfangsgehalt 2000 Mark, der Höchstgehalt 3200 Mark fortan be-

*) Eine Ausnahme machen die vom Schuldirector Meier in Zwickau veröffentlichten „Lehrgänge“.

trägt. Vom 12. Dienstjahre an tritt nach je zwei Jahren eine Zulage von 100 Mark ein, so dass der Höchstgehalt nach 35 Dienstjahren, vom Seminaraustritt an gerechnet, erreicht wird. — Lehrerinnen, welche eine definitive Anstellung erlangt haben, erhalten bis zu 12 Dienstjahren 1500 Mark und nach je drei Jahren eine Zulage von 100 Mark bis zum Höchstgehalt von 1800 Mark. — Für provisorisch angestellte Lehrkräfte gelten die Sätze 1050, 1150 und 1200 Mark. — Die Vertreter der Socialdemokratie in der Stadtverordnetenversammlung traten sehr lebhaft für Erhöhung des Anfangsgehaltes der Lehrerinnen ein. Man begründete das Ansuchen damit, dass die Lehrerinnen theilweise in kurzer Zeit, infolge ihrer Verheiratung, aus dem Dienste träten und sollte man denselben doch vor ihrem Abgange einen größeren Bezug zuweisen; andere verzichteten „aus Liebe zu ihrem Berufe“ auf die Versorgung durch Heirat und sollten dafür auch Anerkennung finden. (Sehr eigenthümlich! Die Schule ist doch keine Ausstattungs- und einstweilige Versorgungsanstalt! D. E.) Dem Antragsteller wurde von Bürgermeister Schnetzler u. a. bedeutet, dass ein Gehaltsbezug von 1500 Mark für eine einzelne Dame wol mehr zu bedeuten habe, als 3000 Mark für eine ganze Lehrersfamilie; die Sätze seien vollständig gerechtfertigt; ferner glaubt Redner, dass jede heiratsfähige Lehrerin eine ihr zusagende Verheiratung dem Weiterwirken in ihrem Berufe vorziehe. (Die Erfahrung bestätigt diese Worte vielfach. D. E.) Endlich bemerkte Bürgermeister Schnetzler, dass die Lehrerinnen mit ihren Besoldungen zufrieden seien, womit diese Sache erledigt war. — Von berechtigterem Interesse waren die Wünsche der Socialdemokraten bei Berathung des „Gemeindevoranschlages“. Sie wünschten den Posten für „Anstands- und Tanzunterricht in der höheren Mädchenschule“ gestrichen und verlangten den Wegfall der Abstufungen der verschiedenen Volksschulen und Verschmelzung in eine einheitliche Volksschule, wie sie in Mannheim bestehe, damit nicht die Kinder der Armen gegenüber denen der Reichen zurückgesetzt erschienen. Diese Wünsche, respective Anträge erlangten nicht die Majorität. — Thatsächlich ist die Gliederung der Karlsruher Volksschule zu mannigfaltig; sie zerfällt in eine einfache, in eine erweiterte, in eine Bürger- und Töchterschule. — Außer diesen Volksschulen bestehen noch Vorschulen, Seminarschulen, eine höhere Bürger-, eine Realschule, ein Realgymnasium, ein Lyceum und mehrere Institute zur Auswahl für die Eltern. Wir können die vielgestaltige Gliederung der Karlsruher Volksschule aus pädagogischen Gründen auch nicht gutheißen. — Der freisinnige Stadtverordnete Dieber trat gegen einen sehr bedenklichen, an die erste Reactionsperiode (1850) erinnernden Passus der sogenannten „Grundzüge“ der Gehaltsordnung auf. Im § 9 heißt es nämlich, dass die von der Stadt gegebenen Zuschüsse widerruflich und von befriedigender Dienstleistung und würdigem außerdienstlichen Verhalten des Betreffenden abhängig seien. Unter „würdigem außerdienstlichen Verhalten“ könne, so führte der Redner aus, gar leicht auch die politische Gesinnung eines Lehrers verstanden werden, und da sei der Strich des betreffenden Passus das beste Mittel der Verhinderung solchen Vorkommnisses. Trotzdem sich Bürgermeister Schnetzler gewaltig gegen eine derartige Insinuation verwahrte, hielt der freisinnige Vertreter seinen Antrag aufrecht, der jedoch von der nationalliberalen Majorität der Stadtverordneten abgelehnt wurde. Die „Grundzüge“ gelangten schließlich zur einstimmigen Annahme. — Dass der freisinnige Stadt-

verordnete Dieber von Karlsruhe nicht zu schwarz gesehen, dürfte jedem einleuchten, der unsere Zeit versteht, in der selbst das Unmögliche möglich ist. Der Hinweis, dass im „Beamtengesetz“ und in der „Gehaltsordnung“ der Stadt Mannheim eine fast gleichlautende Bestimmung enthalten sei, beweist nichts; gerade in Mannheim hätte man, wenn man einem fast bestimmt auftretenden Gerüchte Glauben beimessen kann, erfahren können, dass der Oberschulrath schon von dieser Bestimmung, die erst seit Neujahr dieses Jahres in Kraft ist, Gebrauch gemacht und ihr sogar eine „rückwirkende Kraft“ gegeben haben soll. Der Oberschulrath habe nämlich, so lautet das Gerücht, Herrn Dr. Meuser, der vor Jahresfrist wegen einer Pressaffaire gemaßregelt, vom Großherzoge aber reactivirt und dessen Dienstentlassung in einen Verweis verwandelt worden ist, nachträglich um einige Jahre im Avancement zurückversetzt. Wir bemerken nochmals ausdrücklich, dass das Vorstehende in der Form eines fast bestimmt auftretenden Gerüchtes im ganzen Lande bekannt ist und überall mit Unmuth empfunden wird. Wir behalten uns vor, uns hierüber authentische Gewissheit zu verschaffen, und werden nicht ermangeln, diese dem „Pædagogium“ sofort zu melden. In dem eben erwähnten Falle handelt es sich um eine doppelte Bestrafung, die um so interessanter und beweisschwerer ist, als dadurch ein sogenannter Gnadenerlass eines Landesfürsten durch eine von ihm eingesetzte und abhängige Behörde nach ihrem eigenen Ermessen interpretirt wird. — Unserer Ansicht und der Ansicht fast sämmtlicher liberalen Lehrer der Residenzstadt nach hätte der folgenschwere Passus aus der Gehaltsordnung gestrichen werden sollen.

Über ein weiteres erfreuliches „Zeichen der Zeit“ können wir aus Freiburg im Breisgau berichten. An der dortigen, in der Blüte stehenden Universität liest Privatdocent Dr. Münsterberg über Geschichte der Pädagogik. Im Wintersemester beabsichtigt genannter Herr über allgemeine und specielle Pädagogik zu lesen. Wir freuen uns dieser Thatsache und sprechen Herrn Dr. Münsterberg, der vorerst 12 Hörer — darunter 2 Lehrer — hat, unsere Anerkennung dafür aus, dass er einer mehr als stiefmütterlich behandelten Wissenschaft auf den deutschen Universitäten zu ihrem Rechte zu verhelfen Hand ans Werk legt. Wir wünschen ihm reichen Erfolg.

Interessant ist auch die aus reactionären Kreisen stammende, in der ersten badischen Kammer erörterte Frage über die Aufhebung einer der drei Hochschulen Badens. Geheimrath Dr. v. Holst-Freiburg bemerkte in der ersten Kammer mit Recht, dass sich niemand in Baden (mit Ausnahme der reactionären Dunkelmänner. D. E.) und überhaupt in der civilisirten Welt des Westens finden werde, der dieser Sache das Wort reden könne. Er möchte, so bemerkte Redner am Schlusse seiner Ausführungen, den Wunsch äußern, dass für die Zukunft diese Frage nicht wieder in der Art, wie es geschehen, zur Sprache komme. Aus der Rede des genannten Herrn Abgeordneten erwähnen wir noch, dass von 112 ordentlichen Professoren an den Universitäten 27 mit weniger als 4000 und 11 mit weniger als 3000 Mark angestellt seien. Wenn man das obere Ende der Gehaltsscala dieser Professoren betrachte, so finde man 10, die 8000 Mark und mehr beziehen. In keinem anderen Theile der Staatsangestellten-Kategorie, bei denen nicht, wie bei dieser Angestellten-Kategorie, Rang und Pflichten auf gleichen Stufen stünden, sei ein derartig großer Unterschied in den Bezügen zu constatiren. Er bitte die Regierung

einen Mittelweg zu suchen, nach welchem, vielleicht nach dem Dienstalter, ein Minimal- und Maximalgehalt festgesetzt werde. Wir finden diese Bitte sehr gerechtfertigt und halten eine allgemeine Erhöhung der Professorengehalte geradezu für geboten, wenn mit der Zeit nicht unsere Universitäten durch den bisherigen Besoldungsmodus der Professoren geschädigt werden sollen.

Aus den Kammerverhandlungen berichten wir ferner, dass die Petition der Volksschullehrer um Gleichstellung ihrer Bezüge mit denjenigen Beamten, mit denen sie in Bezug auf Vorbildung und Stellung ebenbürtig erachtet werden können, für den nächsten Landtag zurückgelegt worden ist. Einstweilen speiste man die Petenten mit schönen Worten und Versprechungen ab und überwies die allseitig wolgefällig aufgenommene Petition empfehlend der Regierung. Wir nehmen an, dass diesmal es den Herren Abgeordneten und der Regierung ernst mit dem Versprochenen ist und dieselben auch ihr Versprechen einlösen werden, wenn binnen zwei Jahren, nach welcher Zeit der Landtag wieder zusammentritt, nicht ein Krieg ausbricht oder ein neues Gewehr eingeführt werden muss. Bei der Berathung des Beamtengesetzes ging es rascher; es wurde damals mit „Dampfkraft" gearbeitet. „Warum? Darum," sagte seinerzeit ein badisches Schulblatt oftmals. Ebenso rasch ging es in dieser Landtagsperiode, als es galt, 20000 Mark für die protestantischen Geistlichen zu genehmigen, trotzdem ein protestantischer Geistlicher jetzt schon nach 2—3 Dienstjahren einen Gehalt bezieht, den ein Lehrer nach 40—50 Dienstjahren nicht erhält. Betrachtet man dagegen die Arbeit eines Landpfarrers mit der eines Landlehrers, so muss man wol sagen: „Das Pferd, das den Hafer verdient etc."

Endlich erwähnen wir noch aus unserem Landtage, dass die Ultramontanen für Abschaffung des achten Schuljahres der Mädchen plädirten, aber keinen Erfolg damit hatten. Dass diesen Herren jegliche Volksbildung verhasst ist, die nicht von Rom aus sanctionirt wird, ist selbstverständlich, denn „Nacht muss es sein, wo Friedlands Sterne strahlen". — Zum Schlusse unseres heutigen Referates theilen wir noch mit, dass laut Zeitungsnotizen von den Mannheimer Lehrern in Mannheim ein Diesterweg-Verein gegründet worden ist, der die Weiterbildung, Förderung der modernen Schule und Wahrung der Standesinteressen zum Zwecke hat. Die Gründung solcher Vereine thut allenthalben noth, um den reactionären Gelüsten und vaterlandslosen Bestrebungen schul- und lehrerfeindlicher Elemente beizeiten wirksam zu begegnen. — Wie wir dem officiellen Berichte über eine der letzten Stadtrathssitzungen zu Mannheim entnehmen, hat sich der dortige Stadtrath bereit erklärt, die „29. Allgemeine Deutsche Lehrerversammlung" in Mannheim zu Pfingsten 1891 aufzunehmen. Möge dieselbe der 1863 dortselbst abgehaltenen ähnlich werden!

Aus der Fachpresse.

323. Geographisches (Schlesische Schulzeitung 1890, 11). Sobald die Karte in den Mittelpunkt des Unterrichtes tritt, sind für die Kinder in der Regel die Himmelsrichtungen nur noch auf der Karte vorhanden. Weitere Folge: Länder u. s. w. nur bunte Flecke, Striche, Punkte auf dem Papier. Zeigenlassen der Richtung, nach welcher ein genanntes Object liegt, das geeignetste Mittel, die Kinder davon zu überzeugen, dass die Länder und Städte nicht nur auf die Karte gemalt sind, sondern dass sie wirklich existiren.

324. Über die Bedeutung der Wandkarte im geographischen Unterricht (K. A. Schmidt, Zeitschrift für das Realschulwesen, 1890, IV). Zu zeichnen, sofern Zeit vorhanden: a) einfache Skizzen von Objecten, welche auf der Wandkarte nicht groß und deutlich genug hervortreten (Deltabildung, Fjorde), b) am Schlusse der Unterrichtsstunde eine schematische Skizze des durchgenommenen Stoffes von der Hand des Schülers. (Die Hauptsache bleibt die Wandkarte selbst — worüber alle hervorragenden Schulmänner einig sind.)

325. Einiges aus dem Leben und Wirken des Dr. Friedr. Otto (O. Krügel, Deutsche Schulz. 1890, 8—10). Otto's Verdienste als Schulmann überhaupt, um die Bürgerschule zu Mühlhausen (Thüringen) und den deutschen Unterricht im besonderen; seine Geistesschärfe, sein vorbildlicher Charakter. — Dem Verfasser (Schüler Otto's) gebürt Dank, dass er besonders die jüngere Lehrerschaft an einen unserer besten Schulmänner erinnert. (Wenigstens Otto's geist- und gemüthvolle Schriften über die Sprachbildung sollten fort und fort studirt werden — und wäre es nur um des Genusses willen.)

326. Über Herbert Spencers Pädagogik (K. Wehrmann, Frankf. Schulz. 1890, 2. 3). Jede Erziehung will Spencer nur nach dem Maße beurtheilt wissen, in welchem sie den Erfordernissen zu den fünf Lebensthätigkeiten genügt, bezw. zu Hülfe kommt. Letztere sind (in ihrer Rangordnung aufgeführt) solche, welche direct zur Selbsterhaltung dienen — die nothwendigen Bedürfnisse zu befriedigen trachten — die Nachkommenschaft zu erziehen bezwecken — die socialen und politischen Verhältnisse aufrechterhalten wollen — zur Erholung dienen und die Mußestunden ausfüllen. Beim Durchschnittsmenschen können nicht alle gleichmäßig, sollen aber die ersten am stärksten ausgebildet werden. Für Ausübung aller fünf Thätigkeiten ist die exacte Wissenschaft die nothwendigste; deshalb hat sie unter allen Kenntnissen den höchsten Wert. (I. Capitel der Spencerschen „Education“.)

327. Das Familienrecht an der öffentlichen Erziehung (J. Trüper, Deutsche Blätter 1890, 16—20). „Ein kritischer Überblick über die Fortentwickelung des Familienprincipes in der Schulverfassungstheorie der neueren Pädagogik.“ — Entschiedene Vertreter des Familienprincipes nach Pestalozzi: Diesterweg, Dörpfeld, Stoy. Stoy und Dörpfeld ergänzen sich („Encyklopädie“ — „Die freie Schulgemeinde“). — Dadurch, dass dem Familienprincip innerhalb der Schulverfassung zu seinem Rechte verholfen wird, soll auch der Lehrerstand am besten erreichen, was ihm an Freiheit, Besoldung, Ansehen, socialer Geltung gegenwärtig noch vorenthalten wird.

328. Über Lehren und Lernen (W. Jütting, Päd. Zeit. 1890, 15). Die sprachgeschichtliche Entwickelung beider Begriffe, ihre ältesten culturgeschichtlichen Beziehungen, die in ihnen liegenden Fingerzeige für die Pädagogik. Letztere entspringen aus der Grundbedeutung: auf die Spur, ins Geleis, auf den rechten Weg bringen — gebracht werden (in der Erwartung, dass der Lehrling seinem Meister Folge leiste, gehorche, im gewiesenen Geleise, auf gebahntem, zum gewünschten Ziele führendem Wege unbeirrt fortwandle: erst geführt, dann allein, selbstständig.)*)

*) Der erste Versuch, aus der sprachlichen Entwickelung pädagogischer Grundbegriffe etwelchen Gewinn für die Einsicht des Erziehres herauszuschlagen, ist in unserer Fachpresse vom Berichterstatter bereits 1888 veröffentlicht worden. (Vgl. Deutsche Blätter 1888, 4.)



329. Fußpfade im Gebiete der Erziehungskunde (W. Walter, Päd. Zeit. 1890, 19). V. Hinein und heraus. — „Arbeite dich mühsam in den Stoff hinein und arbeite dich dann mühsam wieder heraus! Das klingt sehr kunstlos und sehr trostlos und wol auch ein wenig — geistlos. Nun — versuche es nur, und du wirst sehen, dass du all deinen Scharfsinn und deinen Witz zusammennehmen musst. Aber trostlos, ja recht trostlos ist die Arbeit zuweilen.“ — Kritik der Lehrbuch- und Leitfadenfabrication. — Und wenn auch das Musterlehrbuch (mit einer vollständigen Sammlung von Unterrichtsvorbildern) erschienen ist, wird „der Lehrer jenes mühsamen Hinein-und-heraus nicht völlig ledig. In jede neue Classe, in jeden neuen Schüler muss er seine Seele versenken; nicht damit sie versinke, sondern auf dass sie mit klarem Bewusstsein des in den Tiefen Geschauten, und zugleich verjüngt und gestählt, sich wieder emporringe. Und alle die großen, guten, schönen Schöpfungen erlauchter Geister muss der Erzieher durchwandern, zuweilen auf noch recht unbetretenen Fußpfaden — in der Hoffnung, dass er zurückkehre und heraustrete mit etlichen Kleinoden für die Schatzkammer seiner hehren Königin.“

330. Zur Reform des Lehrplans der Primarschule (J. M. Gander, Schweiz. Blätter f. erz. Unt. 1889/90, 5. 7). Verfasser schließt: „Das Volk verlangt Religion, Lesen, Schreiben, Rechnen. Und wir postuliren: Religions- und Gesinnungsunterricht, und sie unterstützend Schauplatzkunde (statt ‚Geographie‘) und Gesang — Lesen und Bereicherung des Gedankenkreises durch das Lesen — Aufsatz, und ihn unterstützend Grammatik und Schönschreiben — Berechnung, und sie unterstützend Arbeitskunde (statt ‚Naturkunde‘ — ‚Vertrautheit mit der menschlichen Arbeit, mit den Mitteln und Kräften, welche fördernd oder hemmend auf jene einwirken‘), Zeichnen und Handfertigkeitsunterricht.“

331. Über Schulausflüge und Schulreisen (R. F., Schweiz. Schularchiv 1890, V). Ein anmuthig geschriebener Aufsatz, der besonders zweierlei betont: wie bei einem kürzeren Gange Lungengymnastik getrieben werden kann (beim langsamen Gehen) — und wie (bei Gelegenheit größerer Ausflüge) ein zarter Wink des Lehrers genügt, die Kinder zu bewegen, „auf die lieblichste Weise socialistische Theorie in die Praxis umzusetzen“ (indem Kinder Wolhabender ihren armen Mitschülern*) freiwillig von der Fülle ihres Proviants mittheilen, für sie die Fahrkosten bestreiten. Verf. hat in dieser Beziehung sehr Erfreuliches erlebt.)

332. Hausaufgaben oder nicht? (E. Henrich, Bair. Lehrerz. 1890, 13—15). Verf. kommt am Ende seiner sehr gründlichen Untersuchung zu dem Urtheil: Unterricht und Erziehung erleiden durch Abschaffung der Hausaufgaben (Abbrechen einer bedeutsamen Verbindung zwischen Schule und Haus) eine wesentliche Einbuße. Der wachsame, geschickte, willensstarke Lehrer weiß alle persönlichen und sachlichen Schwierigkeiten, welche aus dem Ertheilen von Hausaufgaben für Eltern, Schüler und Lehrer erwachsen sollen, zu überwinden oder zu verhüten. Folglich sind Hausaufgaben pädagogisch geboten.

333. Über den Bedeutungswandel der Wörter in der deutschen

*) Es ist hier daran zu erinnern, dass in der Schweiz die öffentliche Volksschule eine allgemeine ist, arm und reich also beisammen sind.

Sprache und seine Berücksichtigung in der Volksschule (Allg. Deutsche Lehrerz. 1890, 12. 13). Im Unterrichte zu berücksichtigen des Verständnisses, der Anschaulichkeit wegen (z. B. Leumund, Hifthorn) — der verstandesmäßigen Aneignung gewisser Wortformen wegen (Damhirsch, Herberge, Nießbrauch) — behufs Bereicherung des Wortschatzes (Quecksilber, Quecke, erquicken) — behufs Erweckung eines lebendigen, feinen Sprachgefühls und des wahren Patriotismus. (Des Deutschen Vaterland — patria — ist soweit die deutsche Zunge klingt.)

334. Die Reform des neusprachlichen Unterrichtes (G. Schwarz, Schweiz. Lehrerz. 1890, 5—7. 15—18). Verf. erörtert einlässlich die Forderungen der Reformer (welche er mit ihren Schriften am Schlusse aufführt): Lautlehre gesondert und mit größter Sorgfalt zu behandeln, unter directer oder indirecter Verwertung der Phonetik — Lectüre im Mittelpunkt des Unterrichtes — Grammatik vorzugsweise inductiv — schriftliche und mündliche Übungen eng an die Lectüre anzuschließen. — Er steht auf Seiten der gemäßigten Reformer. Seine bemerkenswertesten Ansichten und Vorschläge: Lesen erst nach erlangtem Verständnis (vorsprechen — übersetzen — lesen). „Die Lectüre soll in echtem, idiomatischem Französisch ein Bild (bescheidener Art) französischen Lebens bieten, späterhin auch geeignete Abschnitte aus der französischen Geschichte und Geographie behandeln.“ Anwendung der inductiven Methode leicht bei Behandlung der Declination, empfehlenswert auch beim Studium der Syntax, schwierig und äußerst zeitraubend beim Gewinnen der Conjugationen. Verminderung des Lernstoffes (Regeln). Vocabeln zuerst im lebendigen Zusammenhang des Satzes anzuschauen; später gruppirende Repetition. Möglich früh Sprechübungen (mittels einfacher, leichter Fragen und Antworten, vornehmlich um dem Schüler die Zunge zu lösen.)

335. Das inductive Verfahren im Geographieunterrichte (H. Kersten, Lehrerzeitung f. Thüringen etc. 1890, 4—6). Handelt von der Vergleichung verwandter Objecte oder Erscheinungen behufs Auffindung allgemeiner Begriffe oder Gesetze, unter Bezugnahme auf Analogie im naturwissenschaftlichen und mathematischen Unterricht (zum Theil von solchen ausgehend). Die Gesetze sollen alle in derselben Form, als Bedingungssätze ausgedrückt werden (Voraussetzung und Behauptung enthalten). Beispiel: Entwickelung des Gesetzes über Entstehen und Gedeihen der Flüsse, mit Hilfe von Klima- und Vegetationskarten, welche für Schüleratlanten nothwendig zu wünschen sind.

———

Literatur.

Heinrich Scherer, Schulinspector in Worms a. Rh., Adolf Diesterwegs Pädagogik. In systematischer Anordnung und zur Einführung in das Studium der wissenschaftlichen Pädagogik bearbeitet. Mit Porträt und Facsimile Diesterwegs. Gießen 1890, Emil Roth. 186 S. 2 Mk.

„Das vorliegende Werkchen, bemerkt der Verfasser, will dem Leser in der Hauptsache die pädagogischen Ansichten Diesterwegs in systematischer Anordnung und mit Diesterwegs eigenen Worten vorführen, ihn in den Eingangscapiteln mit der Stellung Diesterwegs zu der Pädagogik vor ihm und zu seiner und unserer Zeit und im Schlusscapitel zu der in unserer Zeit besonders sich entfaltenden Herbart-Zillerschen Pädagogik bekannt machen." Hieraus ist schon zu entnehmen, dass dieses Buch auch für den gründlichsten Kenner der Werke Diesterwegs keineswegs überflüssig ist, indem es vieles bietet, was in den letzteren theils gar nicht berührt, theils nur nebenbei angedeutet ist. Geht man in das Werk näher ein, so lernt man es mehr und mehr als eine geradezu hervorragende Leistung auf dem Gebiete der pädagogischen Literatur kennen und schätzen. Ein umfassendes und gründliches Studium der einschlagenden Schriften, eine vielseitige schulmännische Erfahrung, ein klares, auf fest ausgeprägten Grundsätzen beruhendes Urtheil und eine lebhafte Begeisterung für die Sache mussten zusammenwirken, um dieses Buch möglich zu machen und herzustellen. Es wird alten wie jungen Pädagogen Belehrung bieten und Freude bereiten.

Adolf Diesterwegs ausgewählte Schriften, herausgegeben von Eduard Langenberg. Vollständig in 20 Lieferungen à 60 Pf. oder in 4 Bänden à 3 Mark. Erste Lieferung. Frankfurt a. M. 1890, Moritz Diesterweg.

Bedarf keiner Empfehlung. Wer sich über diese Ausgabe informiren will, erhält in jeder Buchhandlung die erste Lieferung zur unentgeltlichen Durchsicht.

Edwin Wilke, Diesterweg und die Lehrerbildung. Ein Beitrag zur Geschichte des deutschen Volksschullehrerstandes. Von der Diesterweg-Stiftung in Berlin mit dem ersten Preise ausgezeichnet. Berlin 1890, Weidmann. 144 S. 2.50 Mk.

Wilhelm Kreitz, Diesterweg und die Lehrerbildung. Eine Geschichte der deutschen Lehrerbildung mit besonderer Berücksichtigung Diesterwegs. Von der Diesterweg-Stiftung gekrönte Preisschrift. Mit dem Bildnis Diesterwegs. Wittenberg 1890, Herrosé. 131 S. 1.80 Mk.

Im Hinblick auf die Thatsache, dass diese beiden Schriften von der Diesterweg-Stiftung mit Preisen gekrönt worden sind, möge die einfache Anzeige derselben genügen.

Ernst Lüttge, Adolf Diesterweg in seiner Bedeutung für die Hebung des Volksschullehrerstandes. Ein Beitrag zur Geschichte der Volksschule des 19. Jahrhunderts. Leipzig, Siegismund & Volkening. 140 S. 2 Mk.

Einleitungsweise gibt dies Buch eine Skizze der Lehrerverhältnisse bis zum Anfange des 19. Jahrhunderts. Diesterwegs Wirksamkeit selbst wird dann in

drei Hauptabschnitten mit folgenden Titeln dargestellt: 1. Diesterweg und die Volksschullehrerseminare; 2. Diesterweg und die Bildungsbestrebungen des Volksschullehrerstandes; 3. Diesterweg und die Emancipationsbestrebungen des Volksschullehrerstandes. Man muss anerkennen, dass die ganze Monographie mit Verständnis und Sorgfalt ausgeführt ist und als specielle Beleuchtung einer Hauptrichtung der Lebensarbeit Diesterwegs volle Beachtung verdient.

Max Pohlandt, Diesterwegs Verdienste um die Lehrerbildung. Eine Jubiläumsgabe an die deutsche Lehrerschaft zum 29. October 1890. Leipzig 1890, Österwitz Nachf. 99 S. 1 Mk.

Es ist natürlich, dass, wenn ein und derselbe Gegenstand nach im ganzen gleichen Quellen und von gleichem (hier meist zustimmendem) Standpunkte aus von verschiedenen Autoren behandelt wird, in der Hauptsache übereinstimmende Resultate zu Tage kommen und der Leser vielfachen Wiederholungen begegnet, obwol die Verfasser unabhängig von einander gearbeitet haben. Doch findet sich in jeder der angezeigten Schriften manches Eigenthümliche, so dass sie sich gegenseitig ergänzen. Und so verdient auch die Arbeit von Max Pohlandt neben den verwandten Monographien Beachtung und Würdigung.

J. Langermann, Die Fortbildung des Volksschullehrers. Ein Wort an die freien Lehrervereine Deutschlands, zugleich ein Beitrag zur Diesterweg-Jubelfeier 1890. Vortrag, gehalten im Lehrerverein für Barmen und Umgegend. Hilchenbach, L. Wiegand. 38 S. 60 Pf.

Eine im Geiste Diesterwegs und sehr anregend abgefasste Erörterung über das angeführte Thema, deren Kern schließlich in Leitsätzen und Anträgen zusammengefasst ist. Verfasser mahnt die Lehrer bezüglich des Zweckes seines Vortrages hauptsächlich zur Selbsthilfe, und zeigt, wie dieselbe einzurichten sei. Da er selbst Volksschullehrer ist und aus Erfahrung spricht, verdient sein Mahnwort die Beachtung seiner Collegen, besonders der jüngeren, und es sei daher diesen, namentlich auch den Lehrer-Vereinen bestens empfohlen.

L. Hoffmeyer und **W. Hering,** Erzählungen aus der Weltgeschichte. Für den Gebrauch in Mittelschulen bearbeitet. Ausgabe B. 3 Theile. Hannover 1890, Helwing. 108, 140 und 168 S. 90 Pf., 1 Mk. u. 1.10 Mk.

Gemäß den „Allgemeinen Bestimmungen“ für das preußische Volksschulwesen sollen diese „Erzählungen“ in den drei oberen Classen der gehobenen Volksschule („Mittelschule“) Verwendung finden, und es ist kein Zweifel, dass sie, in drei concentrischen Kreisen bearbeitet, ihrem Zwecke recht wol entsprechen werden, wenn tüchtige Lehrer dem gedruckten Worte das rechte Leben einzuhauchen verstehen.

G. Kobmann und **L. Schilffarth,** Lehr- und Lesebuch für weibliche Sonntags- und Fortbildungsschulen. Nürnberg 1890, Friedr. Korn. 186 S. Preis geb. 1.30 Mk.

Der Inhalt des Buches ist unter folgende Überschriften geordnet: Das Leben in der Familie, die Haushaltung, Wohnung, Küche, Nahrungs- und Genussmittel, Pflege der Gesundheit und Krankenpflege, Pflege und Erziehung der Kinder, Wolthätigkeit, Kleider und Wäsche, Wirtschaftslehre, Leben in der Gemeinde, Einiges aus der deutschen Geschichte; ein Anhang enthält Briefe, Quittungen, Zeugnisse, Schuldscheine und sonstige Geschäftsschriften, sowie ein Verzeichnis der gebräuchlichsten Fremdwörter.

Neben gemüthbildenden Lesestücken, den besten Schriftstellern unserer Nation entlehnt, bringt das Buch, wie vorstehende Übersicht zeigt, ein reiches und wertvolles Material zur Belehrung des weiblichen Geschlechtes über alle diejenigen Verhältnisse und Gegenstände, welche für dasselbe von praktischer Bedeutung sind. Man kann also die Auswahl und Zusammenstellung des Stoffes nur billigen; die Ausstattung des Buches (Papier, Druck und Einband) ist lobenswert, der Preis sehr billig, das ganze Buch also empfehlenswert.

Oskar Pache, Schuldirector in Leipzig-Lindenau, Deutsche Fortbildungsblätter Nr. 1 und 2, April und Mai 1890. Wittenberg, Herrosé. à Heft 15 Pf.

Bereits seit mehreren Jahren bestehen in verschiedenen Ländern (Schweiz, Baden, Österreich etc.) Blätter für Fortbildungsschüler, und man kann sich nur freuen, dass nun auch in Norddeutschland ein derartiges Unternehmen ins Leben getreten ist. Denn jungen Leuten eine geistig und sittlich bildende Lectüre für ihre Mußestunden zu bieten, ist um so verdienstlicher, je dringender die Gefahr ist, dass die sogenannte „Schund- und Schandliteratur" auch den im gefährlichsten Lebensalter stehenden jungen Leuten in die Hände falle. Dass Herr Director Pache der rechte Mann zur Leitung eines solchen Unternehmens ist, bedarf im Hinblick auf seine längst bewährte Tüchtigkeit keines Nachweises, ersieht man übrigens auch aus den beiden bisher vorliegenden Nummern seiner „Fortbildungsblätter". Möge ihm die Unterstützung seiner Collegen zutheil werden!

Das „Protest. Familienblatt", herausgegeben von Dr. R. Weitbrecht (Verlag von Karl Classen in Stuttgart) reproducirt folgende zeitgemäße Aussprüche des berühmten katholischen Theologen Döllinger (München): „Wäre mir, wie das in allen von den Jesuiten geleiteten Bildungsanstalten zu geschehen pflegt, von frühester Jugend an der Satz eingeprägt worden, dass ich bereit sein müsse, weiß für schwarz zu erklären, sobald der Papst spricht, dann freilich würde ich es für möglich gefunden haben, mich den Decreten von 1870 zu unterwerfen. Aber dann würde ich überhaupt ein ganz anders denkender und sehender Mensch geworden sein; meine Bücher wären entweder nie oder ganz anders geschrieben worden, mein ganzes literarisches Sinnen und Streben wäre nur darauf gerichtet gewesen, möglichst gute Belege für gewisse, von vornherein mir feststehende Sätze zusammenzusuchen und alles diesen Sätze Widerlaufende zu ignoriren oder, wenn dies nicht anging, abzuschwächen und zu verderben.

Die römisch-katholische Kirche hat durch die Erhebung des Papstes zum unfehlbaren Richter über Glauben und Sitten eine Lehre als die ihrige erhalten, die von allen anderen Kirchen verworfen wird, die Lehre, dass Andersgläubige nicht geduldet werden dürfen, und dass die Anwendung von Zwang und Gewalt gegen Andersgläubige nicht nur erlaubt, sondern geboten ist.

Wir deutsche Theologen haben früher immer behauptet, es sei nicht eine Lehre der römisch-hatholischen Kirche, dass Andersgläubige zu unterdrücken seien, wenn auch zuzugeben sei, dass thatsächlich Päpste und andere kirchliche Machthaber sich solche Unterdrückungen haben zu schulden kommen lassen. So habe ich 50 Jahre gelehrt. Jetzt aber müssen alle römisch-katholischen Theologen es als eine Lehre ihrer Kirche vortragen, dass die Anwendung von Gewalt gegen Andersgläubige erlaubt und Pflicht sei; denn was die Päpste in dieser Beziehung gelehrt haben, das ist seit dem 18. Juli 1870 als Glaubenslehre der römisch-katholischen Kirche anzusehen."

Verantwortl. Redacteur Dr. Friedrich Dittes. Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

Lessing und Friedrich der Große.

Eine Parallele.

(Vortrag zum 56. Stiftungsfeste des Danziger Lehrervereins.)

Von R. Gohr-Danzig.

Das Ziel unseres Lehrervereins ist: „Anregung des Geistes und Erhebung des Gemüthes zu segensreicher Lehrerwirksamkeit und Erstrebung alles dessen, wodurch wahre Volks- und Menschenbildung gefördert werden kann.“ Wie der Verein diesem Ziele im verflossenen Jahre näher gekommen ist, hat der Herr Vorsitzende uns im heutigen Berichte mitgetheilt. Wie wir weiter diesem Ziele entgegensteuern sollen, das verräth uns des Dichters Geist in folgendem Dichterwort: „Halte das Bild der Würdigen fest! Wie leuchtende Sterne theilte sie aus die Natur durch den unendlichen Raum.“ Unter den Würdigen bei zweien der Würdigsten für einige Augenblicke zu verweilen, unseren Geist zu unserer erhebenden und belebenden Erstarkung in ihren Geist hineinzuversenken, das ist es, was ich mit meiner schwachen Kraft versuchen will. Die Edlen, zu denen wir hinaufschauen wollen, sind so innig miteinander verwandt, haben so viele bedeutsame Berührungspunkte und im Verhältnis dazu so wenig trennende Unterschiede, dass es wol gerechtfertigt erscheint, sie auf einem Bilde vereint, auf einem Bilde nebeneinandergestellt zu betrachten.

Die Wiege beider Heroen ist das erste Drittel des vorigen Jahrhunderts, ihre Zeit eine unaufhaltsame Periode der geistigen Gährung und Klärung. Als deutsche Söhne auf deutschem Boden entsprossen, begrüßten sie das Licht der Welt, um selbst hellstrahlendes Licht für unseren Geist und belebende Kraft für unser Herz zu verbreiten, „um das in dumpfer Luft eingeengte geistige Leben aus der Finsternis in frische Morgenluft zu führen,“ der eine vom Königsthrone herab, der andere aus schlichter Bürger-

hütte ins deutsche Volk hinein. — „Erkennen, was wahr ist, fühlen, was schön ist, wollen, was gut ist“, — das war ihr erhabenes Ziel, die Wahrheit pflanzen und pflegen, die Freiheit lieben und Liebe üben, — ihr unaufhörliches Leben und Streben, Aufklärung, Humanität, Volkswol, Volksbildung, Pflege der Kunst und Wissenschaft, — ihr bewunderungswürdiges Wirken und Walten. Durch diese Thätigkeit in solcher Mannigfaltigkeit ragt der große König aus dem politischen, wie der große Lessing aus dem literarischen Wirrwarr jener Zeit, einem festen, weithin sichtbaren Leuchtthurme gleich, hervor, um nicht bloss seinen Zeitgenossen, sondern auch der gegenwärtigen und zukünftigen Geistesarbeit bessere Wege zu bleibenden Zielen zu weisen.

Wer hätte dem Königsspross auf seinem „Küstriner Patmos“ alle die Glanz- und Ruhmesthaten voraussagen können, die er in der Folgezeit so kraftvoll entwickelt und entfaltet hat? Unbeirrt ist er den eigenen, sicheren Weg gegangen, wenn man auch oft genug versuchte, ihn auf andere Geleise zu bringen. Dasselbe Eigenthümliche entdecken wir auch an dem Sohne des Kamenzer Pastors, der darum dem Elternhause entfloh, während „Fritzens Flucht“ vereitelt wurde. Offenherzigkeit, Wissensdurst, Ehrgeiz, Behendigkeit und schlagfertiges, witziges und geistreiches Wesen waren schon früh die gemeinsamen Eigenschaften unserer merkwürdigen Helden, die es nie verschmähten, von Überlegenen zu lernen, weil ihnen jedes höhere Können Ehrfurcht einflößte. Waren sie darin über den gewöhnlichen Menschengeist hinaus, so offenbarte sich in ihnen auch der geniale Keim in der Fähigkeit, „zwischen dem Ungleichartigen hin und her zu springen und doch stets bei der Sache zu bleiben“. Dieser Keim treibt seine Wurzel in den fruchtbaren Boden des Wissens, und die Wissenschaft aller Wissenschaften, die Philosophie, führt ihm reichliche Säfte zu, damit die Wurzel immer stärker wird, immer tiefer dringt, und so eine mächtige Eiche aus ihrem Schoße emporstrebt, die, in verschiedenen Stürmen und Gefahren erprobt, dem vorübergehenden Wanderer verkündet:

„Mag alles stürzen und vergehen;
Mag sich die Welt kopfüber drehen:
Ich stehe fest und wanke nicht!“

Die Philosophie war der feste Boden, welcher unseren beiden gewaltigen Eichen den sicheren Halt verlieh; sie war zugleich der unversiegbare Born, aus welchem diese Eichen Erquickung und Labung schöpften, und beider Verhältnis zu derselben etwas genauer zu be-

trachten, dürfte einerseits ebenso interessant und dankenswert, als anderseits begründet sein; denn:

„Hab' ich des Menschen Kern erst untersucht,
So weiß ich auch sein Wollen und sein Handeln."

Lessing, der die philosophischen Ideen, die Früchte seiner denkenden Betrachtung, durch eine allen verständliche Sprache zum Gemeingut der deutschen Nation zu machen sich bemüht, ist als der „Volksphilosoph" in des Wortes edelster Bedeutung hochgeschätzt. Friedrich der Große, in welchem seine Freunde schon mehrere Jahre vor seiner Thronbesteigung den Marc Aurel seines Jahrhunderts erblickten, wird als der „Philosoph von Sanssouci" gefeiert. Der Volksphilosoph betrachtet „Selbsterkenntnis" als die nächste Aufgabe der Philosophie, „thätiges Schaffen und Wirken" oder Selbstthätigkeit als die Folge jener und „Selbstvervollkommnung" als die Frucht beider. Die Bedingungen zur Selbsterkenntnis, Selbstthätigkeit und Selbstvervollkommnung sind:

1. Inbrünstige Liebe zur Wahrheit,
2. Anhänglichkeit an eigene besondere Meinungen,
3. Dreistigkeit, zu sagen, was man denkt und wie man es denkt,
4. Wärme und Sinnlichkeit des Ausdrucks für den Gedanken,
5. stille Verbrüderung mit sympathisirenden Geistern.

In diesen Aufgaben und Bedingungen mit Lessing übereinstimmend, fährt der Denker von Sanssouci erweiternd fort:

1. Die Philosophie bezweckt Aufklärung des Verstandes und gewinnt damit das wesentlichste Mittel zur Lösung praktischer Aufgaben.

2. Sie lehrt uns:

a) die Natur des Berufes erforschen,

b) die Erfüllung der Pflichten dieses Berufes zur herrschenden Neigung seiner Seele machen,

c) dieser Neigung muthig alle übrigen unterwerfen und

d) unermüdet alle Kräfte nach dem Punkte der Vollkommenheit richten.

3. Wenn man das Ziel der Vollkommenheit auch nicht erreichen kann, so ist es doch eines denkenden Wesens würdig, ihm so nahe wie möglich zu sein.

Nach dem Ausspruche beider Philosophen befindet sich auf dem Wege zur Vollkommenheit, wer den Sinn auf das Große und Erhabene richtet, sich stets an das Bleibende und Ewige hält, — und das haben die tüchtigsten Menschen aller Zeiten gethan. Die moderne Philosophie ihrer Zeit wird von beiden Denkern als die moderne

verurtheilt, verachtet. Sie halten ihr folgende Warnung entgegen: „Macht durch's Geäffe weicher Auslandssitte erzne Knochen nicht zu Marzipan!“ Verlasst den Weg der Nachahmung, der rückwärts führt! Schreitet vorwärts auf dem Wege selbstständiger Hervorbringung! „Schlürft aus der Quelle, daraus Griechenland und Latium geschlürft!“ damit es besser werde. So warnend und ermunternd, schreiten sie auf der Kampfesbahn auch schon voran, um ihre Gedanken durch ihr Thun zu verkörpern.

Lessings erste philosophische That war eine Kriegserklärung an die damals herrschenden Modephilosophen. Mit folgenden Worten wirft er ihnen den Fehdehandschuh vor die Füße: Ihr füllet den Kopf, aber das Herz bleibt leer. Ihr führt den Geist bis in die entferntesten Regionen, während das Gemüth durch seine Leidenschaften bis unter das Vieh herabgesetzt wird. Ihr seid auf Irrwegen, welche zur Einöde und Wüste führen. Suchet andere, bessere Gefilde auf! Die Krebsschäden bloßlegend, verordnet er folgende Arzneimittel: Der Mensch ward zum Thun und nicht zum Vernünfteln geschaffen. Thörichte Sterbliche! Was über euch ist, ist nicht für euch. Kehrt den Blick in euch selbst! In euch sind die unerforschten Tiefen, worin ihr euch mit Nutzen verlieren könnt. In Euch richtet das Reich auf, wo ihr Unterthan und König seid! In euch begreift und beherrscht das einzige, was ihr begreifen und beherrschen könnt, euch selbst! — Mit Waffen des Spottes und der Ironie entfesselt er die Gefesselten, wie in folgendem geharnischten Wort:

> Ach, eure Wissenschaft ist noch der Weisheit Kindheit,
> Der Klugen Zeitvertreib, der Stolz der falschen Blindheit!

Dass Thaten und Gedanken nicht getrennt marschiren, sondern auf einander wirken sollen, begründet er also: Wie Leib und Seele, so sind Gedanke und That, Erkennen und Wollen, Wissen und Leben untrennbar eins. Diese Lessingsche Lehre hat niemand mehr als er selbst durch sein eigenes Denken und Handeln besiegelt, indem er als unermüdeter Wahrheitsforscher, nach Geistesklarheit ringend und kämpfend, die in Vorurtheilen befangene Welt mit der Fackel seines Geistes erleuchtete. Er ist nicht blos der die Wahrheit Erstrebende, sondern auch mit der ganzen Kraft für sie eintretende Held.

Lessing folgte dem Grundsatze, nichts auf Treue und Glauben anzunehmen, sondern alles auf der Menge verborgenen Pfaden zu untersuchen. Dabei verkannte er nicht den großen Einfluss der Unab-

hängigkeit für die freie Bewegung und Entwickelung des Geistes. der Unabhängigkeit von äußerer Beeinflussung und in der Treue gegen seine innere Überzeugung fand er das Glück seines Lebens, wie ihm das Streben, Suchen und Ringen nach der Wahrheit als höchste menschliche That erschien. Denn: „Nicht die Wahrheit, in deren Besitz ein Mensch ist oder zu sein vermeint, sondern die aufrichtige Mühe, die er angewandt hat, hinter die Wahrheit zu kommen, macht den Wert des Menschen.“ „Hass der Knechtschaft des Geistes, Muth, Selbstvertrauen, Liebe zur Erkenntnis aus Gründen, freie Bewegung im Denken und Handeln,“ diese seine Kerneigenschaften markiren zugleich auch seinen stählernen Charakter, der voll und ganz befähigt ist, für die Ideale seines Kopfes und Herzens einzutreten. Aber es ging ihm, wie allen großen Geistern: „Er war rechtschaffen und freimüthig; er musste gehasst werden,“ gehasst von seinen Zeitgenossen, um der Nachwelt desto glanzvoller und erhabener zu erscheinen. Zur Erfüllung seiner großen Aufgaben war er von der Vorsehung auch aufs glücklichste mit den erforderlichen geistigen Mitteln ausgerüstet; denn wo der Kopf so hell und klar, der Wille so stark und gut, das Herz so warm und weich entfaltet war, da mussten Heldenthaten vollbracht werden! Sein Verdienst bleibt es dass er, „der durchdringendste Verstand seiner Zeit,“ neues deutsches Geistesleben, im deutschen Volke wurzelnd, neue deutsche Innigkeit des Gefühls, mit frischen, starken Trieben hervorzaubernd, zu neuer Kraft des Denkens anspornend und hinführend, „dem ermatteten deutschen Geist zu seiner besseren Bildung und Veredelung die verborgenen Schätze aufgethan hat.“ Aus diesem Grunde kann man, wenn Immanuel Kant der bedeutendste Philosoph des vorigen Jahrhunderts ist, Lessing mit Fug und Recht als seinen bedeutendsten Vorläufer bezeichnen. Denn er offenbart durch sein Wollen und Wirken, wie er seinen Zeitgenossen vorauseilt. Er ist, wie Schillers Posa, „ein Bürger derer, welche kommen werden“. —

Aber auch der König ist seinen Zeitgenossen voraus, auch der Philosoph von Sanssouci ist mehr ein Mann der Zukunft als der Vergangenheit. „Jedes Sinnen ein Königsgedanke, jede Handlung eine Königsthat,“ lautet das Urtheil eines seiner Biographen. In dem Philosophen auf dem Throne erblickt der Monarch sein Ideal. Ein Aristoteles, welcher Alexander den Großen zu dem schweren und sorgenvollen Regentenberufe vorbereitete, fehlt ihm. Aber er schreitet vorwärts, wie der Marc Aurel des Alterthums, indem er durch eigenes

Studium, durch anhaltenden emsigen Fleiß, durch angestrengte Arbeit mit den Wissensschätzen immer vertrauter wird, sich in ihnen immer heimischer fühlt und so vorher gediegene Münzen prägt, die er später im königlichen Berufe verwertet. Von seinen Gedanken seien nur folgende als für die Denkweise des Königs besonders charakteristisch hervorgehoben:

1. Es wird immer wahr bleiben, dass man nur dann glücklich sein kann, wenn man einen guten Charakter hat, seine Aufgabe erfüllt, mäßig lebt und sich aus dem Leben nicht zu viel macht.

2. Es ist auch nicht nothwendig, dass ich lebe, wol aber, dass ich meine Pflicht thue. Mein Körper und mein Geist haben sich ihrer Pflicht zu fügen.

3. Meinen Weg gehend, thue ich nichts gegen die Stimme des Gewissens und kümmere mich nicht um das Gerede der Menschen.

4. Wir haben unser Leben nach klar erkannten Grundsätzen zu regeln und an diesen unverbrüchlich festzuhalten, und jeder soll, was er für gut erkannt, in seinem Wirkungskreise mit unerschütterlicher Festigkeit erstreben.

5. Die Philosophie lehrt uns unsere leidenschaftlichen Erregungen beherrschen und gibt uns die Gemüthsruhe, die uns glücklich macht.

6. Der Schöpfer hat uns so viel Vernunft gegeben, als wir brauchen, um uns in der Welt zurechtzufinden und für unsere Bedürfnisse zu sorgen; aber diese Vernunft reicht nicht aus, unsere unerfüllte Wissbegierde zu befriedigen. In Wirklichkeit wissen wir nur sehr wenig und haben doch den Stolz, alles wissen zu wollen.

7. Trotzdem ist die Pflege der Wissenschaft eine unerlässliche Forderung für jedermann. Der größte Geist ist ohne die Kenntnisse, welche ihm die Wissenschaft vermittelt, nichts mehr als ein ungeschliffener Edelstein. Erst die Bearbeitung gibt ihm seinen wahren Wert. Wer sich dieser Arbeit unterzieht, wird dadurch jedenfalls von zahlreichen Irrthümern frei werden.

8. Die Wissenschaft schadet nur den Betrügern, deren Schliche sie aufdeckt; sie allein haben das Interesse, die Aufklärung des Volkes in üblen Ruf zu bringen.

9. Jeder einsichtige Fürst wird sich die Mühe geben, die zukünftige Generation seines Volkes zu nützlichen, tugendhaften Bürgern zu bilden. Nichts ist verkehrter als die Meinung, ein unwissendes und dummes Volk sei leichter zu regieren als ein aufgeklärtes. Je unterrichteter und je gebildeter ein Volk ist, desto mehr fähige Diener gewinnt der Staat, je roher es ist, um so schwerer ist die Hart-

näckigkeit zu überwinden, die es vernünftigen Maßregeln entgegensetzt. Ein Staat mit einer unwissenden Bevölkerung sieht aus wie das verlorene Paradies der Genesis, das nur von Thieren bewohnt war. —

Sind das nicht königliche Gedanken, eines Herrschers würdig, dessen Streben nur dem Höchsten galt?

Die Sehnsucht des Jahrhunderts nach freier Forschung fand unter seiner Regierung ihre Befriedigung. Er war nicht der Unterdrücker, sondern der Beschützer und Beschirmer der Denkfreiheit, für welche Lessing kämpfte. Die Philosophie durfte unter des großen Königs Obhut ungehindert die letzten Consequenzen ziehen. Er war es, der einem Rousseau, einem Voltaire den Aufenthalt in seinem Lande gestattete, als diese merkwürdigsten Geister Frankreichs in ihrem eigenen Vaterlande verfolgt wurden. Er war es, der den von seinem Vater vertriebenen Philosophen Wolff wiederzugewinnen, ihn zur Rückkehr nach Preußen zu bewegen sich bemühte, seinen Wunsch also begründend: Ein Mensch, der die Wahrheit sucht und sie liebt, muss unter aller menschlichen Gesellschaft wertgehalten werden. In seinem Dankschreiben an Wolff bemerkt der König, dass die Fürsten von den Philosophen in den Grundsätzen unterrichtet werden müssen, deren praktische Anwendung ihr Beruf sei. Im Begriff, den Thron zu besteigen, bekennt er, dass die Philosophie für ihn einen größeren Reiz habe, als der Herrschersitz, und einige Jahre später sehnt er sich mitten unter dem Triumphe über den entschiedenen Sieg bei Chotusitz nach der philosophischen Unterhaltung in Rheinsberg und Charlottenburg zurück. Der Monarch nennt die Philosophie seine Mutter, den Hof seine Stiefmutter, um damit auszudrücken, wie in verzweifelten Lebenslagen diese Wissenschaft allein seine einzige Trösterin war. So ist er ein Held wahrer Weisheit und Herzensgüte, ehe wir den Kriegs- und Friedenshelden kennen lernen, und soll nun einmal ein Unterschied zwischen dem Volksphilosophen und dem Philosophen von Sanssouci gemacht werden, so sei es dieser: Der eine war vorherrschend philosophischer Held, der andere mehr heldenmüthiger Philosoph, das Leben beider, wenn auch nicht unmittelbar, so doch mittelbar eine sich ergänzende, großartige und erhabene That, als bleibendes Erbe der deutschen Nation segensreich wirkend und schaffend, dem fruchtbaren Regen gleich, der auf dürres Erdreich fällt.

Lessing wie Friedrich dem Großen hat es nicht an Verdächtigungen und Angriffen gefehlt. Beide Männer wären irreligiös, sie hätten keine Religion, behauptete man. Aber Leute, die das sagten,

verstanden den religiösen Geist nicht, der in diesen Gestalten waltete, oder sie wollten ihn nicht verstehen. Ihre Angriffe prallten an Lessing und dem großen Könige ab, und die Pfeile verwundeten meist diejenigen, von welchen sie ausgegangen waren. Unsere moralische Pflicht ist es, die Philosophen auch in ihren religiösen Gedanken als den unsichtbaren Thaten und in ihren religiösen Thaten als den sichtbaren Gedanken kennen zu lernen. Das Wesen der Religion suchen und finden beide im praktischen Christenthum. Beiden ist die edelste Blüte der Tugend jene Liebe, welche über die endlichen Schranken der Völker, Staaten und Religionen hinweg die Menschen verbindet. Sie waren von einer heiligen Ehrfurcht vor dem Bleibenden und Erhabenen erfüllt, und das Dasein Gottes ist von ihnen nie bezweifelt worden. In einem Gedicht rühmt der König „die Güte Gottes, dessen Weisheit den Plan der Welt entworfen, dessen Allmacht sie aus dem Nichts geschaffen, dessen Gnade den Menschen ins Dasein gerufen, ihm in der Vernunft das höchste von allen Gütern geschenkt und die ganze Welteinrichtung auf das beste berechnet habe.“ Aber auch in des Königs späteren Jahren, als sein Optimismus durch seine Lebenserfahrungen tief herabgestimmt wurde, hielt er daran unwandelbar fest, dass der letzte Grund der Welt nur in einem weisen, allgütigen Wesen gesucht werden könne.“ In seinem Testament erklärt er: Ich gebe willig und ohne Klage den Lebenshauch, der mich beseelt, dem wolthätigen Wesen, das mir denselben geliehen hat, und meinen Leib den Elementen zurück, aus denen ich gebildet bin. Mit dem Könige stimmt Lessing in folgendem Urtheile überein: „Nur die Vernunft erhebt uns über die Thiere, nur die Herzensgüte nähert uns Gott.“ Vernunft und Herzensgüte, von Gott in uns gepflanzt, mahnen uns, das Gottesreich hier auf Erden auszubauen, welches das Reich der Wahrheit, der Freiheit und der Liebe ist. Der duldsame König urtheilt ferner: Da alle Menschen dem Irrthum unterworfen sind, so darf keiner auch in religiösen Dingen seinen Weg für den allein richtigen halten, am allerwenigsten dann, wenn er, von falschem Glaubenseifer geblendet, zum verfolgungssüchtigen Tyrannen ausartet. Lessings religiöse Ansicht ist: In jeder Kirche gibt es ehrenwerte Männer, die Gott durch Gerechtigkeit und Menschenliebe verehren. Jede Religion ist gut, wenn sie gute Menschen erzieht, und diejenige Religion ist die beste, welche die meisten besten Menschen erzieht. Die besten Menschen sind ihm zugleich die Pfleger und Förderer der Aufklärung, der Toleranz, der Humanität, der Aufklärung, ohne welche unsere Vernunft als gott-

gegebene Kraft im Keime erstickt, der Toleranz, ohne welche das gute Herz der wesentlichsten Eigenschaft entbehrt, der Humanität, ohne welche wahre Liebe nicht denkbar ist. — Wenn Handeln, Thätigsein die eigentliche Bestimmung des Menschen ist, so war beiden Philosophen tugendhaftes Handeln der einzige Prüfstein wahrer Religiosität, und der gereifte Mann, der ohne Aussicht auf Lohn und Ehre seine Pflicht thut, das sittliche Ideal. — Und nun das religiöse Wirken Lessings und seines grossen Zeitgenossen?

Ihr ganzes Leben war ein Dienst im Tempel der Gerechtigkeit, und wie der König die Denkfreiheit gestattete, so gewährte er die Glaubens- und Gewissensfreiheit, welche Lessing forderte. Auch in religiösen Dingen durften sich die Geister ohne Fesseln regen und bewegen; denn in dem „Friedericianischen Staate“ konnte jeder nach seiner Façon selig werden. Die Duldsamkeit, welche Lessing auf seine Fahne geschrieben, welche er in Wort und That verkündigte, hatte der Herrscher in dem weitesten mit dem Staatswol verträglichen Umfange geübt. Ja, er hatte sich, ehe Lessing den Nathan, sein Hohes Lied, von den Zinnen des Tempels herab in die Welt hineingesungen, die Duldung, den Schutz der Glaubens- und Gewissensfreiheit zur Lebensaufgabe gemacht, und wenn irgend jemand, so durfte sich Friedrich II. wie Lessing vor der christlich-apostolischen Forderung: „Zeige mir deinen Glauben in deinen Werken“ nicht fürchten.

Friedrich der Große ist im Gegensatz zu Lessing als der philosophische Held bezeichnet worden. Da wir den Helden der Weisheit und darauf den ebenso religiösen wie weisen König betrachtet haben, dürfte die Beantwortung folgender Frage am Platze sein: Wie zeigte sich der Kriegs- und Friedensheld? Nicht wie Alexander der Große, nicht wie Karl XII., aus Neigung, sondern aus Nothwendigkeit war er Feldherr. Das Wol des Vaterlandes, die Ehre des Thrones rufen ihn zu all den stürmischen Schlachten. Ein ungleicher Kampf ist's, den er beginnt, und groß die Gefahr des Kampfes für ihn und sein Reich. Aber es ist auch Friedrichs Größe, dass er in dieser Gefahr nicht zurückbebt und dass er den Kampf in dem Augenblicke aufnimmt, der für seine glückliche Durchführung die günstigsten Aussichten darbietet. Stets gerüstet, stets bereit, das Schwert zur Entscheidung zu führen, erkämpft er auch die dem Menschen unglaublichsten glorreichen Siege, worüber ganz Europa erstaunt, und mit Recht; denn oft sind es mehr Wunder der Gottheit als Wirkungen menschlicher Kräfte. In unserem Helden schauen wir die Verkörperung der geschichtlichen Wahrheit, „dass das Schicksal der Staaten weniger

von ihren Kräften abhängt, als von wenigen großen Menschen, welche dieselben zu brauchen, zu vermehren und Nationen eine Seele zu geben wissen". Kühn und unerschrocken, wo er schlägt, vorsichtig, wo er unterhandelt, mit Adlerblicken durchspähend, wo er erscheint und entscheidet, genial rathend und thatend, muthig anfeuernd, wo die Masse kopflos und verzagt wird, ist Friedrich der Große einer der tüchtigsten Feldherren aller Zeiten. In den schrecklichsten Augenblicken, da alles sich gegen ihn verschworen zu haben schien, in welchen selbst römischer Muth verzagt und römische Standhaftigkeit gewankt hätte, da war er es, der durch seine Entschlossenheit, Tapferkeit, Geistesgegenwart und unerschütterliche Festigkeit der Retter seines Reiches wurde. Indem wir solche Größe des Geistes schauen, bewundern wir auch den Adel und die Stärke des Willens, der mit solchem Geiste war.

„Diese anscheinende Hitze, diese ungeduldige Eile, diese reißende Gewalt, womit er in einem einzigen Feldzuge die feindliche Macht, wie der Sturmwind die Wolken, vor sich trieb und, was das Schwert nicht fraß, in den Schnee der Gebirge jagte," was verräth sie anders, als den entschiedensten Charakter eines Feldherrn, „der, wie selten einer, so gefürchtet, so schrecklich — und doch so friedliebend war!" Er ist der große Vorkämpfer einer tiefgehenden Bewegung im politischen Gebiete, der große Vorarbeiter jener gewaltigen Thatsachen, die das Jahr 1871 entrollt, und dadurch einer der bedeutendsten Schöpfer und Mitbegründer des neuen Deutschen Reiches. Diese Heldengröße in seinem Urahnen erkennend, hat Kaiser Wilhelm II. kürzlich bei einer Fahnenweihe in Berlin folgende denkwürdige Worte gesprochen: „Möge er, der beinahe die ganze Welt zum Feinde hat und dennoch das Reich zusammenschmiedet und aufbaut, stets unser leuchtendes Vorbild sein!" Fürwahr, kein besseres Vorbild für unsere Truppen als dieser Feldherr!

Strebt der Kriegsheld nach dem Ziele, sein Volk groß und geachtet zu sehen, so ist es der erhabene Gedanke des Friedenshelden, seine Unterthanen glücklich zu machen, glücklich durch „die höchste in der Verbindung mögliche Wolfahrt". Wo seine Pflichttreue, sein Herrschertalent und seine Thatkraft zur Entfaltung kommen, da verehren wir zugleich auch den weisen, milden, menschenfreundlichen, gefühlvollen und edelmüthigen Landesvater, der die schrecklichen Verirrungen der Menschen kennt, im innersten Herzen Mitleid mit denselben empfindet, und wir verstehen den großen Psychologen, wenn er schreibt:

Der Wermut bleibt gleich bitter, mögen wir darüber klagen oder nicht.

Duldet die Schlechten, weil sie einmal so sind! — Wie als Feldherr, so verbindet er als Staatsmann und Gesetzgeber mit dem Geiste und der Einsicht desselben auch die Gaben zur Ausführung, immer nach dem Beifall der Weisesten strebend. Er war es, der dem Staate eine verbesserte Rechtspflege zugrunde legte und die Unabhängigkeit und Würde der Richter sicherte. Musterhafter Haushalter seines Reiches, weiß er die Spuren des Verderbens zu tilgen, indem er auf Aschenhaufen und Trümmern Dörfer und Städte erbaut, bessere Verkehrsstraßen einrichtet, die Landwirtschaft hebt, Handel und Gewerbe fördert, das Heer verstärkt, die Zeughäuser anfüllt und dennoch die Schatzkammer um Millionen vermehrt. Er unterstützt den Landmann, dessen Klagen zu seinem Throne dringen, hilft dem entkräfteten Adel, der durch Krieg und Misswachs fast vernichtet ist, und gibt gern Tonnen Goldes, um allen seinen Unterthanen aufzuhelfen. Wie groß sein monarchisches Pflichtbewusstsein, wie ungeheuer seine Arbeitskraft war, dafür sind die Tausende von Eingaben, Gesuchen und Bittschriften, auf welchen die kurzen, witzigen und schlagenden Randbemerkungen sich befinden, der beste Beweis! Nirgends ist der Verwaltungsapparat vor dem gefürchteten scharfen Blicke des Königs sicher, der überall auch den kleinsten Missstand entdeckt. Wo er erscheint und sich überzeugt, wie man seine Anordnungen und Befehle erfüllt, werden Lob und Tadel gleich streng abgewogen und ausgetheilt. In der kleinsten, wie in der größten Beschäftigung darf der Geist der Ordnung nicht fehlen, welchem er selbst bis an sein Lebensende treu blieb. Aber warum die Anhörung jeder Klage, warum die Beantwortung jeder Frage, warum die Erfüllung so vieler Bitten? Warum alle die Arbeit in den durch ihr Einerlei peinigenden, oft geringfügigen Sachen seiner Unterthanen für einen Geist, der ganz andere, schönere und bessere Arbeiten kannte? Nun, „so geliebt, geschmeichelt, begünstigt von den Musen, sich ihnen entwinden, ihren so mächtigen, durch Unschuld selbst so verführerischen, immer schöneren und immer gefährlicheren Reizen widerstehen, um freiwillig auch die kleinsten, reizlosesten Pflichten zu erfüllen und in dieser Denkungsart ein Leben hindurch beharren“: darin eben zeigt sich die rechte Herrschergröße, darin offenbart sich der beste Landesvater, und er ist gewiss ebenso sehr der Vater des Volkes, wie er der Vertheidiger und Beschützer seines Reiches ist. Er bleibt einer der ersten Kriegs- und Staatsmänner aller Zeiten. Ohne ihn wäre Preußen keine Großmacht ge-

worden. In ihm erblicken wir das Ideal eines Monarchen, „der gleich groß ist, wenn er im Rathe das Recht verwaltet, wenn er im Felde für die Unabhängigkeit seines Landes kämpft“.

Haben die Kriegs- und Friedensthaten dieses Königs dem Volke das Nationalbewusstsein eingeimpft, so waren es doch nicht minder auch die Kampfesthaten eines Lessing, welche dieses Bewusstsein, diese Zusammengehörigkeit und den wahren Seelenadel erweckend, in fruchtbarer Weise förderten. In ihm gewann die Liebe zum deutschen Vaterlande einen reinen und klaren Ausdruck. Namentlich verlieh er der deutschen Prosa Kühnheit und Kraft, um so die letzten Fesseln französischer Knechtschaft von deutscher Sprache abzuschütteln. Er hat das deutsche Drama geschaffen und sich dazu unmittelbar durch Preußens Ruhm und Größe begeistern lassen. Er ist das Spiegelbild für Goethe's Urtheil, dass durch den großen Friedrich, durch die geschichtlichen Ereignisse des siebenjährigen Krieges der erste wahre, höhere, eigentliche Lebensgehalt in die deutsche Poesie kam. Zu Lessings Lebzeiten existirte ein deutsches Volk, aber wie? Einige hundert Fürsten und Dynasten regierten und herrschten mit absoluter Gewalt, nur zu oft durch Willkür. Deutsche Art und Sitte, deutsche Sprache und Literatur wurden von den Großen und Vornehmen verachtet; den deutschen Bürgern fehlte der Sinn für Nationalität und Eigenthümlichkeit. Lessing durfte in seinem Jugenddrama einen Mann, allerdings blos einen Bedienten, sprechen lassen: „Ich bin nur ein Deutscher;“ aber er fühlte tief diese Schmach, er verachtete bitter die Sucht nach fremdem Tand und die Ausländerei, und er setzte seine ganze Kraft ein, diese zu verdrängen, die nationalen Eigenthümlichkeiten zu heben und zu verstärken. Kein Schriftsteller hat wie er die Deutschen „aus ihrer wissenschaftlichen Selbstgefälligkeit, aus dem Gelehrtendünkel und unfruchtbaren Literaturtreiben“ so gründlich aufgerüttelt, keiner so wie er durch Wort und Beispiel darauf hingearbeitet, dass unsere Literatur und mit ihr die Nation sich wieder dem thätigen, handelnden Leben, den Interessen des Staates und der Gesellschaft zuwandte. Er war Gottscheds Erbe, um zugleich auch der Vernichter der hemmenden Einflüsse dieses Mannes zu werden, und diese zu beseitigen, war ihm „kein Mittel zu gewaltsam, kein Wort zu scharf, kein Urtheil zu schroff“. — Von Lessing, dem Wiedererwecker deutschen Nationalgefühls, deutscher Selbstachtung, deutscher Literatur und edler Sprache, können die Pädagogen die Idee der Erziehung zu nationaler Eigenthümlichkeit lernen. Er ist, ehe die Befreiungskriege von 1813—15 ausgefochten werden, ein Apostel der

Freiheit und Befreiung auf literarischem Gebiete, indem sein Losungswort: „Aus der Nachahmung heraus, in die innere, selbstständige Hervorbringung hinein!“ auch hierin zur Geltung kommt. Er allein ragt aus der stattlichen Zahl der Wasserpoeten seiner Zeit hervor, „ein Lernender, um schnell ein Lehrender zu werden“. Er räumt auf, um alte Richtungen zu verdrängen und in dem großen Siegeszuge der selbstständigen deutschen Literatur die Fahne voranzutragen. Sein Lebenslauf bewegt sich, wie der des Königs, nicht zerstreut, sondern vielseitig in überraschendem Fortschritt, indem er, bald als Philosoph, bald als Dichter, bald als Literator, bald als Schriftsteller und Kritiker, immer neue Fähigkeiten seiner reichen Natur entfaltete. „Tischgenosse des ersten Schriftstellers in Europa, Gast des Freundes des ersten Königs von Preußen. Welche Aussicht auf Belehrung und Förderung, auf Protection und Empfehlung!“ Doch war seine Aussicht eine Fata Morgana, die ihm nur kurze Zeit entgegenlächelte, um dann für immer zu verschwinden. Denn Voltaire hatte die Schrift „Siècle de Louis XIV“ verfasst. Lessing erhielt noch vor ihrem Erscheinen ein Exemplar, das aber nicht sorgfältig genug aufbewahrt wurde. Der Verfasser witterte unredliche Absichten und es kam zum Bruche. Aber Voltaire wurde dadurch nur der Hebel, welcher Lessing zur Selbstständigkeit trieb, damit dieser desto kräftiger seine wuchtige literarische Keule gegen seine Ränkeschmiede schwingen konnte.

Welche Stürme hat dieser gefürchtete Kritiker heraufbeschworen, und wie tapfer wusste er diesen Stürmen Trotz zu bieten! Sachsen war sein Vaterland; dennoch stand er mit seinem Herzen auf Friedrichs Seite, und wie dieser seine kriegsgeschichtlichen und politischen, so hat er seine journalistischen Feldzüge geführt, jedoch, um die Stümper zu entmuthigen und die fähigen Köpfe auf würdige Ziele zu lenken. Keinem Schriftsteller hatte das Zeitalter Friedrichs des Großen sein specifisches Gewicht in so hohem Maße aufgedrückt wie Lessing. Kein Schriftsteller war dem innersten Geiste des Königs mehr verwandt denn er. Zur Bestätigung dafür das folgende, die bisherige Ausführung theils zusammenfassende, theils erweiternde Urtheil Wilhelm Scherers: „In beiden dieselbe Lebhaftigkeit, derselbe Ehrgeiz, dieselbe jugendliche Ruhmsucht, die den Gegner rücksichtslos niederwarf, dieselbe Härte gegen das Schlechte, dasselbe Freundschaftsbedürfnis bei geringerer Empfindlichkeit gegen Frauenliebe, dieselbe Mischung von Lebenslust und Pflichtgefühl, derselbe Freisinn, dieselbe Toleranz, derselbe klare, rasche Verstandesstil: Lessing verlangte von dem Geschicht-

schreiber, dass er die zeitgenössischen Ereignisse erzähle, eine Forderung, die Friedrich der Große erfüllte. Lessing führte ein strammes Regiment, wie Friedrich in Feld und Frieden. Lessing führte die nationale Sache gegen die Fremden, wie der große König. Nie waren zwei Menschen mehr für einander geschaffen, als Lessing und Friedrich der Große; nirgends hätte der König einen Unterthanen, einen Beamten gefunden, der ihm mit größerer Treue und würdigerer Gesinnung gedient, nie einen Schriftsteller, der ihm so völlig ersetzt hätte, was er an den Franzosen liebte." Aber es genügte jenes Missgeschickes wegen die ungerechte, unbewiesene Anklage Voltaire's, um Lessing für immer aus des Königs Nähe zu verbannen.

Ohne Lessing wäre auch die deutsche Poesie und Literatur keine Großmacht geworden. Lessing ist der für alle Zeiten vorbildliche Kritiker, und dieser Kritiker und Dichter „begreift, was er thut und erfüllt, was er fordert". Darin besteht seine Größe. Die beiden bedeutendsten Dichter, welche ihm gefolgt sind, haben eingedenk seiner Kämpfe und Siege Lessing als den Achilles der deutschen Literatur verherrlicht. Dieselben Dichter haben ihm nach seinem Hinscheiden folgende Grabschrift gewidmet:

„Vormals im Leben ehrten wir dich, wie einen der Götter;
Nun du todt bist, so herrscht über die Geister dein Geist."

Diesem edlen Geiste Lessings, wie dem großen Geiste des Königs gleich zu werden, sind nur wenige Menschen, oft nach Jahrhunderten erst von dem Weltengenius erkoren. Aber in ihrem Geiste den Charakter bilden, den sittlichen Willen kräftigen; in ihrem Geiste jede vernünftige Seele „durch die Erkenntnis ewiger Wahrheit zu veredeln, aber auch durch die Wahrheit des Ewigen, Unendlichen und Heiligen" zu weihen und zu erheben: das können wir mit nie verlöschendem Eifer erreichen; das wollen wir, „dem Vaterlande ergeben, uns selber treu, dem Heiligen gehorsam", in unserem Berufe erstreben! Denn:

„Wer den Besten seiner Zeit genug gethan,
Der hat gelebt für alle Zeiten."

(Quellen: 1. Friedrichs II. hinterlassene Werke; 2. Zeller, Friedrich der Große als Philosoph; 3. Du Bois-Reymond, Friedrich II. in der bildenden Kunst; 4. H. Pröhle, Friedrich II. und die deutsche Literatur; 5. D. Müller, Geschichte des deutschen Volkes; 6. Lessings Werke; 7. Danzel und Guhrauer, Lessings Leben und Werke; 8. Erich Schmidt, Lessing, Geschichte seines Lebens und seiner Schriften; 9. Joh. Jakoby, Lessing, der Philosoph; 10. Diesterweg, Jahrbuch 1858; 11. Kuno Fischer, Lessing als Reformator; 12. Wilhelm Scherer, Geschichte der deutschen Literatur u. a.

Die Bildung der ersten Vorstellungsreihen.

Von Alois Slezak-Littau.

Niemand hat so viel Gelegenheit und Ursache, Betrachtungen über die Thätigkeit des menschlichen Geistes anzustellen, aber auch die Lückenhaftigkeit unseres Wissens um den psychischen Organismus zu bedauern, als wir Lehrer. Insbesondere ist es aber die Lehre vom Gedächtnis, die für den Unterricht und infolgedessen für die Erziehung von maßgebendster Bedeutung ist, und doch noch nicht jene Stufe der Entwickelung und Klarheit erreicht hat, dass sie immer und überall dem Lehrer eine feste Stütze bei seiner Thätigkeit bilden würde. Im Gegentheil: oft versagt so manches Gesetz dieser Lehre, wo man nachweisen kann, dass der Grund des Versagens nicht in der Art der Anwendung, sondern in der Art der Abstraction dieses Gesetzes, also in dem Gesetze selbst liegt.

Das Gedächtnis ist für die Schule ein Mittel, ohne welches sie ihre Thätigkeit einstellen müsste; wenn sich die Schule dieses Mittels bedienen will, muss sie dessen Art kennen. Nicht zum erstenmal werden die Fragen aufgeworfen: Ist das Gedächtnis das „Talent" selbst oder es ist nur ein Talent unter anderen? Ist das Gedächtnis eine Anlage der Seele, oder ist diese Anlage schon mit der normalen Beschaffenheit des leiblichen Organismus gegeben, also bei jedem normal entwickelten Menschen vorhanden und nur abgestuft durch eine leichtere oder minder leichte Erregbarkeit, beziehentlich Stumpfheit der Nerven? Die Beobachtung der Kindesentwickelung lehrt, dass das Gedächtnis thatsächlich keine ursprüngliche Anlage der Seele sein kann (? D. R.), und insofern es wirklich vererbt zu sein scheint, ist es dies nur mit Rücksicht auf die relative Vollkommenheit der Sinnesorgane und der Nervenerregbarkeit.

Diesen Satz angenommen, fragt es sich weiter: Wie kommt es, dass es trotzdem Kinder mit besserem und solche mit minder gutem Gedächtnisse gibt, ferner Kinder, in denen das Gedächtnis in einer bestimmten Richtung entwickelt ist, obwol nach den sonstigen Äußerungen ihres Geistes und der Aufnahme von Empfindungen ihnen Ein

Grad der Entwickelung von Sinnesorganen und nach ihrem Temperamente Ein Grad der Nervenerregbarkeit innewohnen mag. Eine vollkommen zufriedenstellende Antwort auf diese Fragen zu geben, würde uns nicht gelingen und liegt auch nicht in unserer Absicht. Wir wollen nur darauf hinweisen, dass alle die sogenannten Eigenschaften des „Gedächtnisses“ und auch der Reproductionsgesetze begründet sind in der ersten, d. h. im Kindesalter geschehenden Ausbildung von Vorstellungsreihen und deren Verknüpfung zu Vorstellungsmassen. Wie diese Ausbildung und Verknüpfung nach den sichtbaren Regungen der Kleinen wol vor sich gehen mag, darauf sollen sich folgende Untersuchungen beziehen.

Wir wissen leider zu wenig von dem Grade der ersten Auffassungsfähigkeit der Kinder; nur so viel steht nach dem Gutachten von Physiologen fest, dass die Kinder erst in einer gewissen Zeit nach der Geburt das Allerauffallendste durch jeden der fünf Sinne aufzunehmen imstande sind, wobei der Geschmacksinn allen den übrigen voranzugehen scheint und der Geruchsinn wol am spätesten seine Thätigkeit aufnimmt. Von den übrigen dürfte sich das allgemeine „Gefühl“ unmittelbar nach oder gleichzeitig mit dem Geschmacksinne und dann der Gesichts- und Gehörsinn entwickeln.

Die erste Vorstellungsreihe wird sich also knüpfen an die Vorstellung des Geschmacks, die zu gleicher Zeit eine Complexion bilden muss mit der Vorstellung der Beseitigung eines Unangenehmen (Hunger, Durst). Dass dem thatsächlich so ist, sehen wir daran, dass, wenn das Kind später die Fähigkeit zu sehen erlangt hat, es bestrebt ist, alles ihm Sichtbare und Erreichbare zum Munde zu führen (und das in einer Zeit, wo es noch nicht „zahnen“ kann), um es danach, falls es ein Gegenstand war, der keinen Geschmack gab, nochmals zu betrachten.

Dass die so mittels des Geschmacks gebildeten Vorstellungen nur schwach sein werden, ist wegen der geringen „Eindringlichkeit“ und der „Unbestimmtheit“ der bezüglichen Empfindungen anzunehmen. Dass es also anderen eindringlicheren und bestimmteren Empfindungen gelingen wird, Vorstellungen hervorzurufen, die jene ersten verdrängen, indem sie sich mit ihnen gleichzeitig verbinden, ist nur eine Folge. Und welche sind die „eindringlichsten“ und bestimmtesten Vorstellungen? Gewiss die, welche durch den Gesichtssinn gewonnen werden. Und so entwickelt sich später bei dem sehenden Kinde der Vorgang der Sammlung von Vorstellungen nicht, wie man erwarten sollte, vom Geschmackssinne, sondern vom Gesichtssinne aus; das Kind betastet,

will die Wirkung auf den Körper erproben etc., will schmecken, hören, riechen alles das, was es gesehen hat.

Alle infolge der Empfindungen der übrigen Sinne gewonnenen Vorstellungen determiniren gleichsam die durch das Gesicht gewonnenen Vorstellungen. So „beherrschen" also gleich im Ursprunge diese eindringlichsten aller Vorstellungen alle die übrigen und so bleibt es auch. Auch der Erwachsene stellt sich mit der Vorstellung einer Geruchsempfindung nicht zufrieden, sondern „sucht mit den Augen" den diese Empfindung verursachenden Gegenstand. Es ist ihm also die Geruchsempfindung zu unwesentlich, zu schwach; er sucht das Wesentliche hierzu, das er durch sein Gesicht gewinnen kann, und an die so gewonnene Hauptvorstellung knüpft er die des Geruchs.

Der Übergang aber zur Vorherrschaft der Gesichtsvorstellungen ist ein allmählicher und ihn vermittelt der Tastsinn (dass der Tastsinn thatsächlich das Gesicht ersetzen kann, sehen wir an Blinden), so dass wir schließen können, dass das Kind, bevor es manche von den dem Gesichtssinne zugänglichen Eigenschaften mit diesem Sinne aufgefasst hatte, es schon die bezüglichen Vorstellungen durch den freilich sehr unentwickelten Tastsinn gewonnen hatte.

Aber auch diese Empfindungen sind zu schwach und ihre Vorstellungen müssen sich jenen des Gesichtssinnes unterordnen, werden aber nicht zurückgedrängt, sondern kräftigen je nach ihrer Gleichartigkeit die entsprechenden Gesichtsvorstellungen.

Solange also die höheren Sinne nicht entwickelt sind, bilden sich wol auch Vorstellungen und Reihen im Geiste des Kindes, aber diese sind so schwach, dass sie sich den späteren durch den Gesichtssinn gewonnenen vollständig unterordnen müssen, also gleichsam eine Vorstufe zu der eigentlichen Bildung von Vorstellungen und deren Reihen sind. Das eine muss aber wahr sein, dass schon diese Entwickelungsvorstufe bei verschiedenen Menschen eine verschiedene Klarheit besitzen mag und dass diese Klarheit ein Resultat erblicher Eigenschaften ist.

Nun ist das Kind so weit, dass es sehen kann. Welche Gegenstände und welche Eigenschaften dieser Gegenstände werden seinem Gesichtssinne zuerst auffallen? Sowol von den Personen und Gegenständen als auch von den Eigenschaften müssen ihm zunächst die auffallen, von denen es sich schon während der Vorstufe „schwache Vorstellungen" gebildet hat: das werden Gegenstände und Personen seiner nächsten Umgebung sein.

Welche Eigenschaften es an diesen bemerkt, dürfte schwerer zu

beurtheilen sein: gewiss aber auch zunächst die, die es schon mit dem Tastgefühl der Zunge und der Hand aufgefasst hatte und von allen den übrigen die eindringlichsten.

Was ist aber dem Gesichtssinne das eindringlichste? Zunächst die Bewegung, dann das Licht als solches, dann das Licht als Beleuchtung und Farbe, dann die Form.

Wir wollen die folgenden Untersuchungen über die Bildung von Vorstellungen und Reihen mit dem bekannten Verlangen Fröbels eröffnen, dass dem neugeborenen Kinde eine einfache Holzkugel von Naturfarbe über das Bettchen beweglich an einer Schnur befestigt werde. Die Kugel wird also gewiss eine Zeitlang unbeachtet hängen bleiben, sowie auch die Mutter und der Vater eine Zeit warten müssen, bevor sie eine Äußerung der geschehenen Auffassung von Seite des Kindes erhalten.

Das erste jedenfalls, was dem Kinde an der Kugel auffallen wird, ist deren vollkommene, d. h. nach allen Seiten hin ausführbare Beweglichkeit. Da die Kugel ferner keine Mannigfaltigkeit, sondern die höchste Einfachheit zeigt, so bleibt auch das Augenmerk des Kindes nur auf die Beweglichkeit gerichtet.

Die Vorstellung der Beweglichkeit wird die oberste und erste von den durch das Gesicht gewonnenen im Bewusstsein des Kindes sein, bei naturgemäßer Entwickelung ungestört durch die sich allenfalls aufdrängende Form, oder den Klang u. a.

Es drängen sich nun folgende Fragen auf: Wie geht die Anreihung der Vorstellungen nach der wahrgenommenen Beweglichkeit vor sich, wenn dem Kinde Fröbels Kugel als erstes Spielzeug gegeben wird, wie, wenn dieses nicht geschieht?

Wir müssen aber vorausschicken, dass wir annehmen, die „Beweglichkeit“ sei dem Kinde keine vom Gegenstande abstrahirte, sondern diesem anhaftend, was keineswegs der obigen Behauptung widerspricht, dass die Vorstellung der Beweglichkeit eine durch die Form etc. ungestörte sei; das Kind bekommt eben den unbestimmten Eindruck aller mit dem Gesichtssinne wahrzunehmenden Eigenschaften der Kugel, aber so, dass die der Beweglichkeit sofort alle die schwächeren (oder sagen wir: dem Entwickelungsgrade des Auges noch nicht angemessenen) Vorstellungen zurückdrängt und allein die herrschende wird.

Erst nach und nach gelingt es den übrigen durch entsprechende „Hilfen“, die um so zahlreicher werden, je vielseitiger die Augenthätigkeit wird, also je entwickelter das Auge wird, sich emporzuheben und ihre Stellung im Bewusstsein gegenüber der „Beweglichkeit“ ein-

zunehmen. Dass aber die Beweglichkeit immer das Herrschende im Geiste bleibt, sehen wir deutlich an allen Erwachsenen.

Für die Beweglichkeit bleibt nämlich unser „Interesse“ immer und im höchsten Grade wach; „Abwechslung muss sein“, heißt ein trivialer Ausdruck, der aber nur bedeutet, dass Unbeweglichkeit, ob in Lebensweise oder in sonstiger Richtung, das Gegentheil dessen ist, was im Geiste jedermanns das Herrschende ist, woraus jedermanns „Interesse“ entsteht.

Wir sagten, dass die Vorstellung der Beweglichkeit keine vom Gegenstande abstrahirte ist; sie an sich kann also das erste Glied für die Anreihung anderer Vorstellungen nicht abgeben: das thut die dunkle Complexion aller der übrigen Vorstellungen von dem Gegenstand: also ein dunkler „Begriff“ des Gegenstandes allein.

Die Beweglichkeit wird demnach nur das „Bindemittel“ sein für die gewonnenen Gesammtvorstellungen, welche sich aneinander reihen werden nach dem Grade und der Art der ihnen innewohnenden Beweglichkeit.

Dem Kinde wird es gewiss bald auffallen, dass, wenn sich die Kugel bewegen soll, sie in diese Bewegung versetzt werden muss; weiter, dass gewisse Dinge nie in Bewegung gesetzt werden, sowie dass ein dritter Theil seiner Umgebung sich bewegen kann, ohne von einem fremden Körper hierzu veranlasst worden zu sein. Nach diesen drei Graden der Beweglichkeit reihen sich die Vorstellungen und gliedern sich aneinander: 1. Vorstellungen von Gegenständen, die wie die Kugel die mannigfaltigste, wenn auch nicht ursprüngliche Bewegung zeigen (dunkle Nebenreihe der Causalität [Ursache der Bewegung]); diese Nebenreihe bleibt so lange dunkel, bis das Kind durch entsprechende Beobachtung Gleichartiges gewinnt, was dann, als Hilfe wirkend, jene klarer macht; 2. Vorstellungen von Gegenständen, welche wol eine mehr oder weniger unvollkommene Bewegung besitzen, die ihnen aber ursprünglich gehört (a. dunkle Nebenreihe der Vorstellung der Kraft als bewegende Ursache, b. dunkle Nebenreihe des Raumes); 3. Vorstellungen von Gegenständen, die nur selten oder nie ihren Standort verändern, und wenn dies geschieht, so nur durch Einwirkung eines anderen Körpers.

Ist bei dieser dritten Gruppe doch manchmal eine Bewegung zu bemerken, so verhalten sich die ihnen entsprechenden Vorstellungen wie die bei 1. Bewegen sie sich nie, so lenken sie vorläufig die Beobachtung des Kindes nicht auf sich. Geht die Gewinnung der ersten Vorstellungen wirklich auf diese Art vor sich, so ist das ein natür-

licher Entwickelungsgang, der, wenn er nicht gewaltsam gestört wird, zum „guten Gedächtnisse“ führen muss, weil von allem Anfang das was von Natur aus das Eindringlichste, oder besser, der betreffenden Fassungsstufe Angemessene ohne Hindernisse aufgefasst wird, und alles, wozu die Sinnesentwickelung noch nicht „hoch“ genug ist, als dunkel unter seiner Herrschaft hält, um es nach und nach als Seitenreihen abzuzweigen. Einheit und Klarheit bleibt dem ersten Inhalte des Geistes so erhalten.

Nun sind aber die wenigsten Kinder in der Lage, dass ihre Eltern ihnen absichtlich ein so einfaches Spielzeug geben, und trotzdem ist eine große Anzahl von Kindern — also auch ohne das Spielzeug — im Besitze eines guten Gedächtnisses und der geistigen Einheit und Klarheit.

Wenn dem thatsächlich so ist, so ist der Erfolg dem Zwang der zufälligen Verhältnisse zu verdanken.

Dass aber der Zwang der zufälligen Hausverhältnisse einen ebenso großen Theil von Kindern im Anfang ihrer Entwickelung zur „Gedankenlosigkeit“ und Zerstreutheit führen muss, werden wir unten beleuchten.

Durch einen Zufall kann das Kind sein Augenmerk auf einen in der Einfachheit jener Kugel verwandten Gegenstand richten, der ihm dann für immer das liebste „Spielzeug“ bleiben wird und von dem aus dann die Bildung der ersten Vorstellungsreihen ausgehen wird.

Dass dies zu gleich guten Resultaten führen kann wie bei der Verwendung der Kugel, ist anzunehmen, da der Gegenstand zu gleicher Zeit auch beweglich sein wird; denn wie schon erwähnt, ist das kindliche Auge vor allem anderen für die „Beweglichkeit“ empfänglich und sucht also unter den vielen sich ihm zur Beobachtung darbietenden Gegenständen jenen aus, der ihm wegen seiner sonstigen „Einfachheit“ ungestörte Gelegenheit bietet, die „Beweglichkeit“ zu beobachten. Nur kann es durch die Hausverhältnisse geschehen, dass dem Kinde sich ein Gegenstand zur Beobachtung darbietet, der eine besondere Art von Bewegung ausführt. Sagen wir: das kleine Kind muss oft bei der Mutter in der Küche verbleiben und beobachtet hier die Bewegung der vom Dampfe gehobenen und sich wieder niederlassenden Stürze. Die kreisförmige, gewöhnlich mattfarbige, also nicht glänzende Stürze, ist ein ziemlich einfacher Gegenstand, dessen Gesammteindruck den der Bewegung nicht stören kann.

In einem solchen Falle muss aber auch jene dunkle Reihe der Causalität eine ganz andere Ausbildung bekommen, als wenn das Kind

an der Kugel seine Beobachtung macht, weil diese von jemand gestoßen werden muss, um sich zu bewegen. Hier sieht das Kind deutlich die die Bewegung hervorbringende Kraft (Hand etc.), bei dem von uns gewählten Beispiele nicht.

Da aber die Bewegung fortdauert, so bleibt auch der Reiz da, jene Ursache der Bewegung herauszufinden: die Vorstellungsreihe der Causalität entwickelt sich vorherrschend.

Wenn diese Entwickelung nun nicht gestört wird, so muss aus dem Kinde ein „Denker" im allgemeinen werden. Damit ist aber auch schon oft dem Denken in einer bestimmten Richtung (Facheignung) der Grund gelegt, ja dieses Denken in bestimmter Richtung gewinnt sogar die Oberhand.

Diese beiden von uns angeführten Fälle zeigen das Ideal der Entwickelung der Geistesthätigkeit eines Kindes: im ersten Falle durch Absicht, im zweiten Falle durch Zufall herbeigeführt.

Jene Angliederung nach Beweglichkeit erleidet aber oft große Hemmung und Störung. Wir sagten, dass das Auge für die Beweglichkeit zunächst entwickelt ist. Licht, Gestalt und Farbe etc. werden nur wahrgenommen, wenn sie besonders eindringlich an und für sich oder im Vergleich zu der Beweglichkeit des Beobachteten sind.

Wenn z. B. statt der rohen Holzkugel eine glänzende Metallkugel genommen würde, so müsste schon der „Glanz" hindern, dass die Beweglichkeit ungestört zur herrschenden Vorstellung in dem von uns angeführten Sinne werde.

Dieses Stören müsste Unlustgefühle und schon im Uranfang Zerstreuung zur Folge haben.

Dass Unlustgefühle entstehen, beweist der Umstand, dass das mit einer solchen einfachen Kugel spielende Kind lacht: ein Zeichen seines Wolbefindens. Dass aber hier durch die ersten Gegenstände, mit denen sich das Kind befasst, der Grund zur Zerstreuung gelegt wird, beweist die Thatsache, dass die zerstreutesten Kinder aus jenen Häusern kommen, wo man dem kaum geborenen Kinde allerhand und complicirtes Spielzeug vorlegte. Gebe man demselben Kinde eines jener Glockenspiele, wie solche verwendet werden, so wird man sehen, dass das Spielzeug nach kürzester Zeit aus dem Bettchen fliegen und das schönste Vorklingeln mit dem Spielzeug das Kind nicht in gute Laune bringen wird. Das Kind fasst zunächst die Beweglichkeit der Glöckchen auf, wobei ihm schon die zweifache Bewegung (der Glocke und des Klöppels) hemmend ist.

Die ruhige Auffassung der Bewegung stört aber auch der gellende

(also sehr eindringliche) Ton und der Glanz des schön polirten Spielzeuges.

Diese Störung des Erfolges, dass das dem Auge „Fassbarste“ in seiner vollen Stärke aufgenommen und zu herrschender Vorstellung des Geistes werde, ist auch die erste Ursache einerseits des Mangels an Klarheit und Einheit in der Auffassung, also eine Ursache der späteren Zerstreuung und mangelhaften Reproduction; anderseits verursacht diese Hemmung der fassbaren Vorstellungen durch andere, die wegen der geringen Entwickelung der nöthigen Nerven nur dunkel sind, ein Unlustgefühl, das von nun an schwer ausrottbar sein wird, ebenso wie jene Zerstreuung.

Wenn solche Störungen andauern, so ist die nächste Folge, dass durch den fortwährenden Zwang, dieses der Entwickelung des körperlichen Organes nicht Angemessene aufzunehmen, zunächst jene besonderen Nebenorgane sich früher, als es beim natürlichen Gange der Entwickelung der Fall gewesen wäre, ausbilden müssen: das Kind wird frühreif.

Beobachten wir ein frühreifes Kind und dessen Eigenschaften, so bekommen wir thatsächlich einen Beweis auf umgekehrtem Wege, dass unsere obigen Behauptungen wahr sein müssen: das frühreife Kind fasst leicht auf in allen möglichen Gebieten (weil ja die Organe ausgebildet sind); es fasst aber sehr oberflächlich auf (weil ja diese Auffassung doch nur wieder mit den Organen eines unentwickelten Körpers geschieht); es ist zerstreut (weil von Jugend auf diese Auffassung oberflächlich geschehen musste; denn bei einem frühreifen Kinde entwickeln sich die Organe, weil sie hierzu durch eindringliche Empfindungen förmlich gezwungen werden, wogegen bei dem natürlich sich entwickelnden Kinde die Organe nur das auffassen, wozu sie die Reife haben).

Diese Zerstreutheit der frühreifen Kinder ist aber auch eine Folge dessen, dass wegen der Art und Zahl der gebotenen Empfindungen nie Eine Vorstellung imstande war, einigend auf die übrigen zu wirken.

Wiederholen wollen wir, dass eine angeerbte leibliche Beschaffenheit viel zur Milderung oder Verschärfung bei der besprochenen Bildung der Vorstellungsreihen beitragen kann. Ein leicht erregbares Kind wird sicher bei der größten Vorsicht dem natürlichen Entwickelungsgange vorauseilen, ebenso wie ein schwer erregbares Kind hinter demselben zurückbleiben wird auch bei einer noch so großen Zahl und einer noch so bedeutenden Schärfe der Empfindungen.

Dieses gilt auch für die Bildung von Vorstellungsreihen, deren

einzelne Vorstellungen infolge von Empfindungen entstanden sind, die durch die übrigen Organe des Körpers zur Seele den Eingang gefunden haben.

Wir haben oben die Behauptung aufgestellt, dass es drei Hauptreihen sind, die sich nach der Fassungsfähigkeit des Gesichtsorganes entwickeln: vollkommene Beweglichkeit (Nebenreihe Causalität); weniger vollkommene Beweglichkeit (Nebenreihen Kraft, Raum); Unbeweglichkeit. Gegenstände, die unbeweglich sind, beachtet das Kind nicht, obwol man doch annehmen muss, dass es eine dunkle Vorstellung ihres Wesens habe. Die Vorstellungen dieser dritten Reihe müssen wegen ihrer Dunkelheit, obwol sie durch den Gesichtssinn gewonnen sind, auf der nämlichen Stufe des Bewusstseins bleiben, wie jene der Vorstufe, die oben dargestellt wurde. Sie bleiben hier so lange, bis das Auge nach und nach mehr fassen kann.

Die infolge der vermehrten und verschärften Fassungsfähigkeit entstandenen Empfindungen wecken dann Vorstellungen, zu denen der „Untergrund" bereits durch jene dunkeln gegeben ist.

Aber auch die Nebenreihen der Kraft, des Raumes und der Causalität bleiben noch dunkel.

In dieser Dunkelheit aber bekommen sie Nebenreihen zweiter Ordnung. Von der Reihe des Raumes zweigt sich die vorläufig noch weniger klare Vorstellungsreihe der Zeit ab. Die Kugel kann durch dieselbe Kraft verschiedenartig bewegt werden: Nebenreihe Modalität. Alle diese Nebenreihen zweiter Ordnung unterliegen in einem größeren oder kleineren Grade der Hemmung, je nach der Umgebung des Kindes und nach den zufälligen Ereignissen, denen es unterworfen war. Wechsel der umgebenden Personen, Verstellung der Zimmermöbel, Wechsel des Zimmers u. a., alles das wirkt auf die Ausbildung dieser oder jener Reihe vor der anderen ein, alles das kann aber zur Hemmung unter den Vorstellungen führen und Störungen in der natürlichen Bildung von Reihen veranlassen, die von bleibenden Folgen für das geistige Leben des Individuums sind, und die durch die Erziehung nur dann behoben werden können, wenn der Erzieher in Kenntnis ihrer Grundursachen ist.

Wann ist dies aber der Fall? Wann kann also die Schule erst für das eventuelle Misslingen ihrer Bestrebungen bei einzelnen Schülern verantwortlich gemacht werden?

Die zweite Hauptreihe von Vorstellungen erlangt die größte Ausbildung. Zwar den beobachteten Wesen fehlt es an einer vollkommenen Beweglichkeit, aber dafür haben sie diese ursprünglich. Diese

Ursprünglichkeit muss dem Kinde auffallen. Denn, schreit es, so kommt die Mutter, die Amme, der Vater etc.

Wenn es die Kugel in Bewegung gesetzt haben will, da nützt das Anschreien der Kugel nichts. Die Vorstellungen dieser Gruppe finden jedoch in den dunkeln Vorstellungen der Vorstufe eine bedeutende Hilfe:. das Erscheinen der Mutter bedeutet auch die Befriedigung eines leiblichen Bedürfnisses, also die Beförderung eines Lust-, oder die Beseitigung eines Unlustgefühls. So bildet sich auch hier eine wol schon früher vorhandene Reihe als Nebenreihe aus, die der Modalität (angenehm, unangenehm). So hebt sich nach und nach der dunkle Inhalt des Geistes, der sich während der Vorstufe bildete, empor, um theils als Verstärkung des Neuempfundenen, theils zur Bildung von Nebenreihen zu dienen, die bei einer bestimmten Beobachtung sich von der Hauptreihe emporhebend mit dieser in Verbindung bleiben und zumeist Vorstellungen des leiblichen Woles enthalten.

Aus ihnen müssen dann jene Reihen hervorgehen, die auf das eigene „Ich" Bezug haben und denen also auch die Vorstellungen des Unterschiedes zwischen dem eigenen „Ich" und der Umgebung desselben innewohnen. Dass auch hier die angeführten Thatsachen der Wahrheit entsprechen, zeigen ja deutlich „verzogene" Kinder.

Bei diesen gewann eben die letzterwähnte Reihe die Herrschaft im Geiste. Alles, was um sie herum sich bewegte, bewegte sich auf ihre Veranlassung. Diese Kinder sind also bald zur Erkenntnis ihres „Ich" und ihrer „Macht" gekommen.

Da die Befriedigung des Strebens immer kam, so wuchs auch der Reiz nach dieser Befriedigung. Den Vorstelluneen blieb meist nur das Streben, sich in einer dem „Ich" angenehmen Art zu bethätigen. Thatsächlich ist das Streben dieser charakteristisch für die „Verzogenen" (Selbstsüchtigen).

Wenn das Auge so weit entwickelt ist, dass ihm Licht als solches und als Beleuchtung auffällt, d. h. wenn es die verschiedenen Wirkungen des Lichtes als Beleuchtung, Licht für sich, Farbe trennen kann, so muss sich eine neue Vorstellungsreihe im Geiste des Kindes ausbilden, die sich aber an die der Beweglichkeit anschließen wird. Nehmen wir an, das Kind sehe eine Kerze, die umhergetragen wird: vermöge der wahrgenommenen Beweglichkeit wird sich der Begriff des Lichtes an jenen der Kugel knüpfen müssen; aber die Verbindung nach der Beweglichkeit muss schwach ausfallen, weil die neue, mit Kraft eindringende Vorstellung des Lichtes als eine Nichtbeweglichkeit

erkannt werden muss. So bildet sich der Anfang einer Nebenreihe von der Beweglichkeit: der Vorstellungsreihen, deren Verknüpfung die Vorstellung „Licht“ bildet.

Sieht das Kind das nächstemal eine brennende Lampe umhertragen, so wird sich die Vorstellung hiervon nicht mehr an die „Beweglichkeit“, sondern an die Vorstellung des Lichtes vermöge des aufgefassten stärkeren Gleichartigen knüpfen.

Wie bei jeder einzelnen Reihe werden sich auch hier Nebenreihen bilden, insbesondere die der Modalität und Causalität, die mit ihren verwandten und schon früher gebildeten Modalitäts- und Causalitätsreihen in mannigfaltige Verbindung treten, sie heben und andere (heterogene) verdunkeln: das geistige Leben des Kindes zeigt schon Wogen und glatte Flächen. Wol dem Kinde, welches bei diesem anlangenden psychischen Leben nicht zu viel an Eindrücken bekommt, das von allem Anfange nicht viel Neues zu „sehen“ bekommt und Gefegenheit und Zeit genug hat, jede einzelne Vorstellung dem gewonnenen Vorrathe anzugliedern und mit dem Verwandten in Beziehung zu bringen. Dem bleibt der einfache, „empfängliche“ Geist bewahrt!

Noch später als die Reihe, deren Bindeglied „Licht“ ist, muss sich jene der Form ausbilden. Sieht das Kind eine längere Zeit hindurch die sich bewegenden Personen, so muss sich die ihnen entsprechende vorläufig dunkle Vorstellung ebenfalls an die eindringlichere der Beweglichkeit knüpfen, doch muss nach und nach die Mannigfaltigkeit an Formen im Vergleiche zu der Kugel hervortreten. Dass die Formenmannigfaltigkeit zumeist nur an der Thätigkeit oder an scharf hervortretenden Eigenschaften zu erkennen ist, zeigt auch die Erfahrung der Erwachsenen. Mit dem Hervortreten jeder einzelnen „Nichtbeweglichkeit“ oder einer neuen Art der Beweglichkeit ist der Anfangspunkt zur Bildung von Seitenreihen gegeben, die ihrerseits wieder alles auffallend Ungleichartige an ein Gleichartiges der entsprechenden Reihe knüpfen oder nach Maßgabe der Beweglichkeit durch diese angliedern. — Ebenso verhält es sich mit den Farben. Da diese nicht als Lichtwirkungen, sondern als Eigenschaften von Gegenständen aufgefasst werden, so kann die Reihe jener Vorstellungen, die ihre Verknüpfung nach Farbe gefunden haben, nicht selbstständig auftreten, sondern sie kann sich an das Verwandte jeder beliebigen Reihe anknüpfen, was also durch die Vorstellung eines farbigen Gegenstandes geschieht.

Die weiteren Vorstellungen werden dann wol durch die der Farbe aneinandergereiht. Dass jedoch hier das Gehör durch das aufgefasste

Wort der Farbenbezeichnung sehr mitwirkt, ja oft die Farbenunterscheidung des Gegenstandes hervorruft, indem das Augenmerk auf diese Unterscheidung gelenkt wird, zeigt die Kinderbeobachtung täglich.

Wenn wir nun den gewonnenen Stoff überblicken, so finden wir, dass der Kindesgeist zunächst eine Vorstufe durchmachen muss, die aus einer Anzahl sehr dunkler Vorstellungen besteht, welche vermöge des inneren Sinnes, sowie zunächst des Geschmacks- und Tastsinnes gewonnen wurden; die durch den Gesichtssinn gewonnenen Empfindungen begründen die erste klare und herrschende Vorstellungsreihe: die der Beweglichkeit, von der sich naturgemäß Seitenreihen bilden, die sich mannigfaltig durchdringen und durchkreuzen und so jenes „Gewebe" bilden, das wir Vorstellungsmassen nennen. Nach unserer Darstellung wäre also die Vorstellung der Beweglichkeit das hauptsächlichste „Bindemittel" der Vorstellungen, und die an der Hand der Beweglichkeit gebildeten Vorstellungsreihen der Mittelpunkt, von dem aus die Reihen und Seitenreihen der Vorstellungen, gebildet durch Verbindung der Ursache, Art, Licht, Farbe etc., ausgingen, zu welchem jene Reihen aber auch wieder — oft auf Umwegen, oft direct — zurückkehren.

Es bleibt uns zu untersuchen, wie sich die aus den Empfindungen des Gehörs und Geruchs hervorgehenden Vorstellungen zu jenen früheren verhalten.

Die aus den Geruchsempfindungen hervorgehenden gehören zu jenen, die dem Geiste sehr dunkel sind; ihre Angliederung wird immer eine sehr schwache sein und ihre Reproduction oft misslingen.

Sie werden auch sehr nebensächliche Merkmale von den Gegenständen ausmachen, an denen sie gewonnen wurden. Nur dort wird die Vorstellung des Geruchs verbindend wirken können, wo der Geruch vermöge seiner Stärke bei der Beobachtung des Gegenstandes eine so eindringliche Vorstellung gebildet hat, dass alle die übrigen Theilvorstellungen, die mit jener eine Complexion bilden, in allem Anfange „im Zustande der Hemmung in den Geist gelangen".

Solcher Reihen gibt es aber wenige, und sie stehen dann nur durch den betreffenden Gegenstand, oder die Causalität oder Modalität etc. in Verbindung mit den übrigen Vorstellungsmassen. Anders steht es um die aus den Empfindungen des Gehörs hervorgehenden Vorstellungen. Diese Empfindungen entsprechen theils charakteristischen Geräuschen, theils musikalischen, theils sprachlichen Gebilden.

Dieser dreifachen Art müssen auch die gewonnenen Vorstellungen sein. Es fragt sich nun, ob diese nach diesen drei Richtungen auslaufenden Vorstellungsreihen selbstständig auftreten (insofern als sie nur

im nebensächlichen Zusammenhange mit der erwähnten obersten Vorstellungsmasse sind), oder ob sie, sowie alle die übrigen Reihen, von jener theils ausgingen, theils sich ihr stark unterordneten.

Was die erste Reihe anbelangt, so leuchtet ein, dass die ihr zugrunde liegenden Eindrücke schwach und gewissen Wesen in einer Art eigen sind, also als ein oft sehr untergeordnetes Merkmal diesen Wesen anhaften müssen.

Die durch die charakteristischen Geräusche entstandenen Reihen werden also von den Vorstellungen des Wesens ausgehen. Diese Reihen werden sonach eine geringe Selbstständigkeit aufweisen können.

Die aus Vorstellungen der musikalischen Gebilde entstandenen Reihen werden schon selbstständiger, also stärker hervortreten; aber bilden werden sie sich doch nur von den früher gebildeten Vorstellungsreihen und zwar immer von dem betreffenden, das musikalische Gebilde hervorbringenden Wesen.

Wenn wir auch zugeben müssen, dass solche musikalische Gebilde etwas sehr Eindringliches sind, so trägt doch die Eigenart der Stimme, des Tones („Klangfarbe“) dazu bei, dass dieses Gebilde vom Kinde als etwas dem Wesen Eigenes angesehen wird.

Die Eindringlichkeit wird eben durch die „Klangfarbe“ herabgemindert, d. h. die sich bildende Vorstellung des musikalischen Gebildes wird gehemmt durch die gleichzeitig hervortretende „Klangfarbe“, insofern, als diese die übrigen an dem Wesen gemachten Vorstellungen als eine der ihrigen hervorholt. Erst viel später entstehen selbstständige Reihen musikalischer Gebilde, die thatsächlich nur eine sehr unwesentliche Verbindung mit dem übrigen geistigen Inhalte haben.

Eine noch höhere Selbstständigkeit haben die Vorstellungen von Sprachgebilden. Zwar müssen wir unterscheiden jene Sprachgebilde, die nur in Bezug auf ein Wesen ihre Geltung haben, und solche, die thatsächlich für sich d. h. infolge des ihnen anhaftenden Hörbaren, Reihen bilden und nur in unwesentlichem Zusammenhange mit den übrigen Vorstellungsmassen stehen.

Jene ersten Sprachgebilde sind die Wörter, mit denen das Kind alle Gegenstände und Wesen bezeichnen hört. Da jeder Gegenstand seinen eigenen Namen hat, so ist ersichtlich, dass das Kind auch den Namen als eine Nebenreihe an das Wesen knüpft, aber diese Nebenreihe ist eine sehr erzwungene, denn das Wort hat als Vorstellung einer Gehörsempfindung (Klang) gar keinen Anknüpfungspunkt mit der Vorstellung des Wesens, die hauptsächlich durchs Auge gewonnen wurde.

Daher können Namen nur durch fortwährende Wiederholung, also rein „mechanisch“ behalten werden. Wesentlich anders ist es schon bei Wörtern, die mehr oder weniger onomatopoetisch eine Thätigkeit, Eigenschaft bezeichnen. Da besteht eine natürliche Verbindung durch den Klang. Die Wörtervorstellungen haben also das Bestreben, ihre eigenen Reihen einzugehen und diese nach dem Klange auszubilden.

Vollständig selbstständige Reihen von Sprachgebilden bilden sich erst bei der Erziehung: die ersten Sprüchlein und Gebete, wol auch Reihen von Zahlwörtern, deren thatsächlicher Zusammenhang mit den entsprechenden wesentlichen Vorstellungen erst später und leider oft gar nicht geschieht. Dass eine vernünftige Erziehung dies thunlichst vermeiden wird, ist sicher, aber immer wird sie dieser Thatsache Rechnung tragen müssen.

Die letzterwähnten Vorstellungsreihen stehen also ursprünglich vollständig oder doch relativ selbstständig im Geiste. Es bedarf darum der fortdauernden Anstrengung, sie im Bewusstsein zu erhalten, denn nur geringe Hilfen sind es, die ihnen zu Gebote stehen.

Übersehen wir nun das Ganze, so finden wir, dass die vermittelst der „Beweglichkeit“ gebildeten Reihen die stärksten und ursprünglichsten sind. Von ihnen ging die Bildung der anderen aus nach der Entwickelungsstufe der Sinnesorgane. Wir können also keinen Fehlschluss machen, wenn wir behaupten, dass, je einfacher die ersten Eindrücke beim Kinde waren, desto klarer und einheitlicher die Vorstellungsmassen entwickelt werden, desto leichter ferner diese behalten und reproducirt werden können. Eine Zerstreutheit kann dann nur in geringem Grade und nur nebensächlich aufkommen. Wenn nun die ganze Umgebung des Kindes die erforderliche Einfachheit besitzt, so kommen immer nur wenige Gegenstände in wenigen Richtungen zur Betrachtung; wenige Vorstellungen treten an die vorhandenen heran, ihre Anknüpfung kann also um so fester geschehen. Der Grund für ein gutes Gedächtnis, aber auch für ein ruhiges Gemüth, abgesehen von einer etwaigen alles besiegenden physiologischen Prädisposition, ist gelegt. Dass dem so ist, sehen wir an den in einfachen Verhältnissen aufwachsenden Kindern vom Lande, die immer gründlicher empfänglich, weniger oberflächlich, ruhigeren Gemüthes sind als viele Stadtkinder (natürlich solche, die unter einem Wust künstlicher Spielereien, Bilderbücher, in überfüllten Salons ihre Jugend verbrachten).

Jede die momentane Fassungsfähigkeit übersteigende Mannigfaltigkeit muss eine vielseitige Schwächung unter den Empfindungen und dann Hemmung unter den Vorstellungen hervorbringen. Wegen dieser

fortwährenden Hemmung entsteht auch im Kinde jene Lust nicht, die eine Folge der Bethätigung des Strebens der Vorstellungen und errungener Erfolge ist.

Etwas vom deutschen Sprachunterricht in der Volksschule.

Von Armin Schmidt-Hildburghausen.

Trotz der dritten Auflage, in der Hildebrands Buch „Vom deutschen Sprachunterrichte in der Schule“ vor kurzem erschienen ist, nehmen rein grammatische und orthographische Belehrungen und Übungen immer noch einen breiten Raum in den meisten deutschen Schulen ein. Jahraus jahrein verwendet man viel Zeit auf die Betrachtung und Zergliederung des Leibes der Sprache, auf die Kenntnis ihres buntscheckigen Kleides, Orthographie genannt, und findet keine Muße, die Jugend an den lebendigen Quell der Sprache zu führen, ihre Augen für das Leben zu öffnen, das sich unter jener doppelten Decke in hunderterlei Gestalten regt. Daher wollen auch die Klagen über die geringen, ja geradezu negativen Erfolge unseres Sprachunterrichtes nicht verstummen: die Schüler bringen ihm kein freies Interesse entgegen, sondern müssen in der Regel unter Anwendung äußerer Mittel gezwungen werden, bei der Sache zu bleiben, so dass von einer Betheiligung des Gemüthes bei diesem Unterrichte nur selten die Rede sein kann. Das hat aber zur Folge, dass die Schüler, wenn sie nicht geradezu mit Abneigung und Widerwillen gegen alle Gegenstände auf dem Sprachgebiete erfüllt werden, höchstens in formaler Beziehung einigen Gewinn aus dem Unterrichte in der Muttersprache davontragen, aber um den Segen der Gemüthsbildung, die gerade bei richtiger Behandlung der Muttersprache im Schulunterrichte mächtig gefördert werden kann, betrogen werden. Aus der Tiefe des Gemüthes, nicht aus dem durch Declinations- und Conjugationsübungen „geklärten Sprachverstand“ ist das herrliche Loblied Schenkendorfs auf die deutsche Sprache geflossen.

So lange die amtlichen Lehrpläne noch ein so großes Gewicht auf Grammatik und Orthographie, auf das Erlernen trockener Regeln legen, wird sich der auf lebendige Geistesbildung ausgehende Lehrer vielfach beengt fühlen. Eingedenk der reichen Bildungselemente, die

unsere Muttersprache in sich trägt, will er die Jugend an die Quellen führen, an denen ihr so reine Genüsse geboten werden, Genüsse, die für die ganze Lebensdauer vorhalten und sich jederzeit wieder erneuern lassen. Und daher kann er sich nicht damit zufrieden geben, die Schüler mit Wort- und Satzarten, Declination und Conjugation, Rection und Interpunction, worin für viele das Wesen der Sprache beschlossen ist, bekannt gemacht zu haben. Es stehen ihm glücklicherweise Mittel genug zu Gebote, die Jugend aus den Secirsälen der Grammatik in die Gärten zu führen, wo es lustig wächst, grünt und blüht, wo uns Laute, so „wonnesam und traut“ umschwirren. Ich denke hier hauptsächlich an den Bilderschatz unserer Muttersprache und seine Ausbeutung im Schulunterrichte. Verwertung in dem angedeuteten Sinne kann dieser Bilderschatz in allen Unterrichtszweigen und zwar ohne Benachtheiligung derselben finden.

Wenn gefordert wird, in allen Unterrichtsstunden auch die Sprache zu pflegen, durch alle Fächer den Sprachunterricht zu unterstützen, so denkt man gewöhnlich nur an Correctheit des Ausdruckes, an Wollaut der Aussprache, an richtigen Satzbau, was ja selbstverständlich nicht getadelt werden soll. Wir fordern aber zur Ergänzung dieser Übungen Pflege und größere Beachtung der bildlichen Ausdrücke und Redensarten und ein Eingehen in die Bedeutung gewisser Ausdrücke nicht allein im Sprachunterricht, sondern auch in anderen Fächern, namentlich in Religion und in den Realien. Das gegenwärtige Geschlecht ist an ein so hastiges Lesen und Schreiben, an ein so eilfertiges Verschlingen der Lesestoffe gewöhnt, dass ihm die Muße und das Verständnis abgeht, sich in den sprachlichen Ausdruck zu vertiefen. Die plastische Schönheit vieler Ausdrücke, Redewendungen, Wortverbindungen wird von den meisten Lesern nicht beachtet, die lebensvollsten Bilder sind ihnen zu bedeutungslosen Schemen geworden. Sollen die Todten wieder Leben gewinnen, so muss die Schule jene Fehler vermeiden, die diesen beklagenswerten Zustand herbeigeführt haben. An ihr ist es, dem heranwachsenden Geschlechte die Augen für die Schönheiten unserer Sprache wieder zu öffnen und es mit Lust und Liebe zur Muttersprache zu erfüllen.

Es sei im Folgenden auf einige Mittel hingewiesen, die unserer Meinung nach geeignet sind, den Schülern die Poesie unserer Muttersprache zu erschließen.

1. Der Schüler vermehre seinen Wortvorrath, soviel wie möglich, auf Grund lebendiger Anschauung, sei diese sinnlicher oder geistiger Art.

An einigen Beispielen soll gezeigt werden, wie man dieser Forde-

rung im Sprachunterrichte der Unterclasse gerecht werden kann. — Es handle sich etwa um die Veranschaulichung und Einübung der Verkleinerungssilben. Hier könnte man so verfahren, dass man die Silben ohne weiteres an die Stammwörter anhängen ließe. Dieses rein mechanische Verfahren hat wol keine Stätte mehr im Schulunterrichte. Es ist klar, dass bei demselben sowol die Silben, als auch die neugebildeten Wörter fast ganz inhaltslos bleiben; namentlich phantasieärmere Kinder werden sich „nicht viel dabei denken", wenn sie aus Tisch Tischchen, aus Ring Ringlein etc. bilden. Anschaulicher schon verfährt der, der die Schüler bevor er die neuen Sprachformen bilden lässt, an die entsprechende Sache erinnert. Das rechte Leben erhalten aber die todten Formen erst, wenn der Lernende die Sache unmittelbar vor Augen hat und mit dem Gesichtseindruck zugleich die sprachliche Bezeichnung in sich aufnimmt. So eignet sich das Leutemannsche Bild „Gänse" ganz vorzüglich zu unserem Zweck. Nach der Betrachtung der alten Gänse (im Anschauungsunterricht) lenke man die Aufmerksamkeit der Kinder auf die jungen und entwickele etwa folgende Sätze: Auf dem Wasser schwimmen drei Gänschen. Das Gänschen hat ein Köpfchen. Vorn am Köpfchen ist ein Schnäbelchen. Zu beiden Seiten des Köpfchens stehen zwei Äuglein. Das Köpfchen sitzt auf dem Hälschen. Am Leibe des Gänschens sind zwei Beinchen und zwei Flügelchen. Das Letzte am Gänschen ist das Schwänzchen. Man wird sehen, wie die Augen der kleinen Schar aufleuchten und mit welchem Eifer sie dann zu Tafel und Griffel greift, um die Sätzchen niederzuschreiben. Da ist nicht bloße Verstandesthätigkeit, da wird die Sache mit ganzem Gemüthe, mit dem Herzen — par coeur — gelernt.

Auch bei der Einführung in das Verständnis des Wesens der Wortarten sollte man an Dinge und Verhältnisse anknüpfen, die den Kindern gemüthlich nahe stehen. Bekanntlich ist das bei unseren Kleinen namentlich mit der Thierwelt der Fall. Man stelle etwa das Leutemannsche Bild „Hühner" vor die Augen der Classe hin und lasse Eigenschaftswörter zu Hauptwörtern setzen, wie: Der Hahn ist bunt, stolz, wachsam, munter, schön, seine Augen sind rund, der Kamm fleischig, die Läppchen roth, der Schnabel gekrümmt, die Schnabelränder scharf etc., so prägt sich der Begriff des Eigenschaftswortes sicher und ungezwungen ein; denn hier auch hilft das Gemüth ihn erfassen.

2. Macht der Lehrer im Vortrag oder in der Unterredung Gebrauch von bildlichen Ausdrücken, oder kommen solche in einem Lesestücke, einem Gedichte vor, so genügt es häufig, durch sinngemäße Betonung

und Tonfärbung, durch langsameres oder beschleunigtes Tempo das Bild aus seinem Rahmen hervorzuheben, um den Schülern die Schönheit, die Innigkeit, das Treffende eines Ausdruckes zum Bewusstsein zu bringen. Wenn nöthig, hilft der Lehrer durch Hinzufügung einiger, das Bild ergänzender Züge nach. Denn darin besteht eben das Anregende und Bildende bildlicher Ausdrücke, dass sie nur den charakteristischen Zug einer Handlung, eines Vorganges hervorheben und es der Phantasie des Hörers überlassen, das Bild zu vervollständigen.

3. Der Lehrer benutze jede Gelegenheit, den Bilderschmuck der Sprache zum Eigenthum der Kinder zu machen.

Damit ist zunächst nicht gemeint, die Kinder auf Kosten der Klarheit der Vorstellungen mit Bildern zu überschütten. Auf manchen Wissensgebieten ist es erstes Erfordernis, dass die Ausdrücke bündig, bestimmt, treffend sind, andere gestatten eine freiere und mannigfaltigere Sprache. Wir halten namentlich die Stilübungen für geeignet, in diesem Sinne (zur Aneignung des Bilderschmuckes der deutschen Sprache) in Anspruch genommen zu werden. Doch müssen wir uns dagegen aussprechen, dass das Erklären von bildlichen Ausdrücken geradezu zu einer besonderen Stufe der Stilübungen gemacht wird, wie einige Leitfäden wollen. Das Bild muss vielmehr in einem lebendigen Zusammenhange stehen, es muss zu einem relativen Ganzen gehören. Man verwendet häufig die Realien zu Aufsatzstoffen, um der Concentration der Unterrichtszweige zu dienen. Lässt man aber Aufsätze dieser Art nur zu dem Zweck der Befestigung des Stoffes anfertigen, ohne Rücksicht auf die sprachliche Form, so sind das eben keine Stilübungen, sie nützen dann höchstens der Orthographie, fördern aber die Sprachbildung nicht mehr als eben der Unterrichtszweig, dem sie entnommen sind. Sollen sie in den Dienst der Sprachbildung gestellt werden, so müssen sie in einer edleren, doch volksthümlich schlichten Form verabfasst werden. Gerade die Pflanzen- und die Thierwelt bieten wegen der Poesie, die sich um viele ihrer Gestalten webt, dem kindlichen Gemüthe viel Anregendes und dem Aufsatzunterrichte Gelegenheit in Hülle und Fülle, sprach- und geistbildende Übungen anzuknüpfen. Dazu gehört freilich, dass der Lehrer selbst Sinn und Verständnis für die Poesie der Natur besitzt. Aufsatzübungen aus dem Gebiete der Realien im trockenen Leitfadentone mögen, wie schon gesagt, Grammatik und Orthographie befestigen, einen edleren geistigen Gewinn werfen sie den Schülern nicht ab. Daher hat eine Arbeit, die aus wenigen sprachlich gehaltvollen Sätzen be-

steht, für die Sprachbildung mehr Wert als eine aus Dutzenden von nach der Schablone gebildeten Sätzen bestehende.

Es seien einige Beispiele zur weiteren Illustration des Gesagten angefügt. Aufgabe ist, in einer Mittelclasse eine schriftliche Arbeit über den Stachelbeerstrauch anzufertigen. An der Wandtafel steht u. a. das Stichwort „Frühling“. Die Schüler bilden den Satz: Der Stachelbeerstrauch blüht im Frühling. Sie werden aufgefordert, auch etwas von den Blättern hinzuzufügen, und so erhält der Satz die Form: Im Frühling bekommt der Stachelbeerstrauch Blätter und Blüten. Lehrer: Wir können diesen Satz noch anders ausdrücken. In welcher Jahreszeit gefällt euch der Stachelbeerstrauch besser, im Winter oder im Frühling? Weshalb? Er sieht jetzt schöner aus als im Winter. Das ist ja mit euch auch manchmal der Fall. Wann seht ihr Mädchen denn schöner aus als heute? An Sonn- und Festtagen, namentlich am Kinderfest. Wie kommt es, dass ihr da schöner ausseht? Antwort: Wir sind geputzt. Setzt ein anderes Wort für „geputzt“! Geschmückt. Womit geschmückt? Wer schmückt euch? Beim Stachelbeerstrauch ist es ähnlich. Wann ist er geschmückt? Womit ist er geschmückt. Wer schmückt ihn? Das thut der Frühling. Wie soll also nun unser Satz heißen? Der Frühling schmückt den Stachelbeerstrauch mit Blättern und Blüten.

Ein anderes Beispiel. Das Aufsatzthema heißt: Der Herbst. Wir sind bei den Stichworten: „Blumen, Feld, Wald, Garten“ angelangt. Es wird zunächst der Satz gebildet: Die Blumen im Feld, Wald und Garten sind verblüht. Lassen wir den Garten vorläufig noch weg, so heißt der Satz: Die Blumen in Feld und Wald sind verblüht. Der Lehrer weist darauf hin, dass man doch noch einige blühende Blumen findet. Es muss also noch ein Wörtchen hinzugefügt werden, damit der Satz richtig wird. Von den verschiedenen Ausdrücken, die von den Schülern angegeben werden, finden wir das Wort „meisten“ am passendsten und bilden nun den Satz: Die meisten Blumen in Feld und Wald sind verblüht. Wir wollen nun den Satz mit Garten bilden. Im Sommer blieben die Vorübergehenden oft an unserem Garten stehen. Warum? Warum bleibt jetzt niemand mehr am Blumengarten stehen? Er sieht nicht mehr schön aus. Und woran liegt es, dass er nicht mehr schön aussieht? Was thun denn die Menschen, damit sie selber schön aussehen? Putzen, schmücken sich. Womit? Wie nennt man alle diese Dinge, mit denen sich die Menschen schmücken, mit einem Worte? Schmuck. Auch der Garten hat seinen Schmuck. Was ist sein Schmuck? Warum sieht also der Garten jetzt nicht

mehr schön aus? Weil er seinen Schmuck nicht mehr hat. Wie können wir nun unseren Satz vom Garten ausdrücken? Unter den verschiedenen Sätzen, die die Schüler bilden, wählen wir den: Der Garten hat seinen Schmuck verloren. Wir wollen diesen Satz mit dem vorigen verbinden. Es entsteht die Satzverbindung: Die Blumen in Feld und Wald sind verblüht, und der Garten hat seinen Schmuck verloren. Es gilt nun noch, das Wörtchen „und“ durch ein passenderes zu ersetzen, und so erhält der Satz schließlich die Form: Die meisten Blumen in Feld und Wald sind verblüht, auch der Garten hat seinen Schmuck verloren.

Die Kinder folgen diesen Übungen mit großem Interesse, und die Freude, die aus ihren Augen blitzt, wenn eine solche Übertragung von Ausdrücken und Wendungen aus dem Menschenleben auf die Pflanzen- oder die Thierwelt geglückt ist, ist der beste Beweis dafür, dass der Unterricht die Seele in ihrem Innersten angeregt und alle Sinne geöffnet hat. Und wenn es feststeht, dass nur der Unterricht, der die Seele von Grund aus erregt, wahrhafte Bildung, Bildung von innen heraus, nicht bloße Anlernung, bewirkt, so ist der größere Aufwand an Zeit, der sich durch die skizzirte umständlichere Behandlung der Stilübungen nöthig macht, kein Verlust.

Die Stilübungen bieten auch die beste Gelegenheit, die das Verhältnis und die Beziehungen mehrerer Sätze zu und auf einander bezeichnenden Formwörter mit anschaulichem Inhalt zu versehen. Nachdem der Aufsatzstoff (auf der Mittelstufe) in einfache Sätze gekleidet worden ist, werden die Kinder aufgefordert, je zwei bestimmte Sätze durch ein passendes Wörtchen zu verbinden. In dieser Weise wird schon auf dieser Stufe die sinngemäße Anwendung von Conjunctionen, wie: und, denn, wenn, weil, darum, deshalb, als und der Relativpronomen vorbereitet. Als Beispiel führe ich folgendes an: In einem Aufsatz über die Eidechse sind die Sätze festgestellt worden: „Sie kann geschickt klettern.“ „Ihre Zehen sind mit Krallen versehen.“ Es ergeht nun an die Schüler die Aufforderung, beide Sätze durch ein passendes Wort zu verbinden. Nöthigenfalls hilft der Lehrer mit der Frage: Warum kann sie geschickt klettern? nach, um das gewünschte Wort finden zu lassen und die endgiltige Fassung zu gewinnen: Sie kann geschickt klettern, denn ihre Zehen sind mit Krallen versehen.

Welche Stellung hat die Lehrerschaft zu der Präparandenbildung zu nehmen?*)

*Conferenzvortrag von **R. Krause**-Wriezen a/O.*

Wenn wir heutigestags in die Fachpresse blicken und dabei auch die äußeren Verhältnisse im Schulwesen aufmerksam beobachten, so kann uns ein Übelstand nicht entgehen, der schon immer und immer die Aufmerksamkeit der Behörden und der Lehrerschaft auf sich gezogen hat, der aber bisher noch nicht hat beseitigt werden können. Es ist dies der Lehrermangel. Dass er thatsächlich besteht, wer wollte es leugnen? Nimmt doch die Zahl der jungen Leute, die sich dem Volksschulfache widmen, alljährlich ab; die Seminarien entlassen statt der Normalzahl von 25 Abiturienten nur etwa zwanzig und noch weniger, wie wir fast in jeder Nummer unserer Schulzeitungen lesen können. Dabei gibt es noch zahllose überfüllte Classen und circa 11000 Classen ohne eigene Lehrer. Bei einer Aufstellung, die im vorigen Jahre gemacht wurde, ergab sich, dass 10347 Volksschullehrer fehlten. Die Zahl der Seminaristen fiel von 1876 bis 1888 von 9400 auf 8500, während die Zahl der schulpflichtigen Kinder in derselben Zeit um 650000 stieg. Von 19 Seminarien, die vergangene Ostern ihre Abiturienten entließen, blieben zwölf hinter der durchschnittlichen Zahl zurück, und nur fünf gingen um ein geringes darüber hinaus. Aus vielen Anstalten wurden nur 17 bis 20 Seminaristen mit dem Reifezeugnis entlassen, und die Zahl der als Ersatz sich einstellenden Präparanden war in einzelnen Bezirken so niedrig, wie seit lange nicht. Auch wenn die jetzt bestehenden 107 Lehrerseminare alle in der etatsmäßigen Stärke besetzt wären, könnten sie den laufenden Bedarf an Lehrkräften bei weitem nicht decken. Man versucht zwar hier und da, die gesetzgebende Körperschaft über den vorhandenen Lehrermangel hinwegzutäuschen, aber bei dem heutigen Stande der Statistik ist dies nicht immer möglich. Verschiedene Mittelchen hat man denn auch schon versucht, um dem immer drohender werdenden Lehrermangel abzuhelfen: Man hat königliche Präparandenanstalten eingerichtet,

*) Verfasser hat preußische Verhältnisse im Auge. D. R.

man begünstigt die Privatvorbildung von Präparanden auf alle mögliche Weise, man errichtet neue Seminare, nimmt Doppelcurse auf, versetzt von West nach Ost, vermehrt die Lehrerinnenstellen, kürzt die Seminarcurse ab etc. etc. Aber alles vergebens. „Die vorhandenen Lücken im Lehrerpersonal," so schreibt das Berl. Tgbl., „sind auf diese Weise nicht auszufüllen. Nimmt man an, wie von sachkundiger Seite geschieht, dass durch Tod, Pensionirung, Dienstaustritt etc. von den vorhandenen Lehrkräften alljährlich fünf Procent ausscheiden und außerdem nur 1000 Stellen neu zu errichten sind — der Bedarf war in den letzten Jahren erheblich größer —, so müssen nach Abrechnung der weiblichen Lehrkräfte jährlich über 4000 Schulamtscandidaten zur Verfügung stehen, die Seminarien mithin stets mit mehr als 12000 Seminaristen besetzt sein. Auch bei dieser Zahl könnte eben nur der laufende Bedarf gedeckt, also weder die Classenüberfüllung beseitigt, noch die mitverwalteten 11000 Classen mit eigenen Lehrkräften versorgt werden. Welchen Zuständen also die Volksschule entgegengeht, wenn z. Z. höchstens 2800 Seminaristen jährlich entlassen werden, bedarf keiner weiteren Beleuchtung."

In neuerer Zeit haben die Behörden sich besonders darauf gelegt, neuen Zuzug für die Seminarien zu gewinnen, vielleicht in der nicht unrichtigen Voraussetzung, dass, wer erst einmal drei oder sechs Jahre seines Lebens der speciellen Vorbildung zum Lehrerberufe geopfert hat, nicht mehr zurück kann. Einen anderen Beruf zu ergreifen, dazu ist es dann in den meisten Fällen zu spät; der Betreffende, oder besser der Betroffene muss zeitlebens für einen Hungerlohn seine Kräfte einsetzen. Der Wahn war kurz, die Reue ist lang. Man rührt jetzt gar eifrig die Werbetrommel, um Menschen zu fangen. So hat beispielsweise die Königl. Regierung zu Liegnitz unterm 5. März 1889 eine Verfügung erlassen, in welcher die Lehrer mehrclassiger Schulen aufgefordert werden, vielleicht unter Mithilfe der Schulinspectoren sich zur gemeinsamen Arbeit für den bezeichneten Zweck zu vereinigen. „Wir ersuchen daher," so heißt es am Schlusse derselben, „die Herren Kreisschulinspectoren, die betreffenden Kreise fortgesetzt für die wichtige Angelegenheit zu interessiren. Durch die uns zur Verfügung gestellten vermehrten Mittel sind wir in die günstige Lage versetzt, tüchtige Leistungen der Lehrer, wie bedürftiger Zöglinge, auch wenn sie sich im elterlichen Hause aufhalten, mit Beihilfen zu bedenken." — Unterstützungen werden also für die Präparanden- und Seminarjahre versprochen, die Ausbildung wird den Reflectanten so leicht als möglich gemacht, und zwar nicht blos in pecuniärer Hinsicht, was immerhin

noch anzuerkennen ist, sondern oft auch betreffs der Prüfungen, was nichts weniger als lobenswert ist. Man gewährt den Eintretenden späterhin Erleichterung bei Erfüllung der allgemeinen Wehrpflicht, man zahlt den Präparandenbildnern Kopfgelder u. dgl. Die Kniffe, womit die armen Seelen von den Präparandenjägern bethört werden, sind ja hinlänglich bekannt; sie bedürfen kaum einer weiteren Auseinandersetzung. Ob es dadurch gelingen wird, dem Lehrermangel abzuhelfen? Wer möchte es verneinen? Es gibt noch immer solche, die nicht alle werden; und wer will es bejahen? Glücklicherweise gibt es auch noch einsichtsvolle Eltern. Sei dem, wie ihm wolle; jedenfalls ist die Angelegenheit wichtig genug, dass die Lehrerschaft sich mit ihr eingehend beschäftige; und von dieser Ansicht ging wol auch der Vorstand des brandenburgischen Provinzial-Lehrervereins aus, als er obiges Thema auf die Tagesordnung der diesjährigen Provinzial-Versammlung setzte. Wir wollen nun in Folgendem untersuchen, welche Stellung wir Lehrer zur Präparandenbildungsfrage einzunehmen haben.

Es ist ein allgemein bekannter und auch allgemein anerkannter Satz: Der Preis einer Ware richtet sich nach Angebot und Nachfrage. Wenden wir diesen Satz auf den Lehrerstand an — und warum sollten wir das nicht thun dürfen? — so stellt sich folgendes heraus: Je mehr Lehrer zur Verfügung stehen, um so geringer wird der Preis sein, den man pro Arbeitskraft zahlen will, und umgekehrt. Schon von diesem Gedanken aus wäre für uns Lehrer das Nächstliegende, dafür zu sorgen, dass möglichst wenige Jünglinge sich dem Lehrerstande zuwenden. „Der Lehrermangel ist stets die unmittelbare Folge der ungünstigen materiellen und socialen Verhältnisse des Lehrerstandes gewesen, und mit Recht haben die Lehrer denselben von jeher als einen der wirksamsten Factoren im Kampfe um die Hebung ihrer socialen Stellung betrachtet.“ (Pr. L.-Ztg.) Und in der That, es ist bei den heutigen Besoldungsverhältnissen, wo die zweiten Lehrerstellen auf dem Lande noch mit 540, 630 oder höchstens mit 750 Mark dotirt sind, nur eine Äußerung des Selbsterhaltungstriebes, wenn die Lehrerschaft geschlossen Stellung nimmt gegen das übliche Präparanden-Werbesystem, wenn sie durch Wort und Schrift die Eltern, die aus ihren Söhnen gerne etwas machen möchten, denen ihre Kinder zum Arbeiter oder Handwerker zu gut dünken, belehrt und auf die Schattenseiten im Lehrerleben, auf die Dornen, die die Rosen meist überwuchern, beizeiten aufmerksam macht, wenn sie sich mit allen Kräften gegen neuen Zudrang zum Lehrerberufe wehrt. Ist es doch fast nur durch

den Lehrermangel möglich, eine Stelle zu erlangen, die ein einigermaßen erträgliches Einkommen gewährt; und nur der dauernde und steigende Lehrermangel ist die einzige Macht, welche imstande ist, unsere Behörden und die Schulunterhaltungspflichtigen zu zwingen, der Lehrerschaft außer der Versicherung dauernden Wolwollens auch noch ab und zu eine kleine Gehaltsaufbesserung angedeihen zu lassen, allerdings auch meist erst dann, wenn die Schreier gar zu unbequem werden und der etwas schwache Geduldsfaden zu reißen droht.

Im Stuttgarter „Lehrerheim" finden wir folgendes nützliche Geschichtchen: „Vor kurzem sprach der Einsender dieses mit einem alten Bekannten des Finanzdepartements über unsere Bitten und ihre Aussichten. Der Herr ließ mich reden, ließ mich schildern, ließ mich begründen und vergleichen, wie ich wollte — er saß mir stumm gegenüber. Die Situation wurde mir endlich peinlich, so dass ich gerade heraus fragte, was denn seine Meinung sei. ‚Nun,' meinte er, ‚wenn Sie Arbeitgeber wären, und Ihre älteren Arbeiter würden Ihnen jahraus, jahrein nicht nur die eigenen Söhne, sondern auch die von Bekannten in solcher Masse zuführen, dass Sie diese nicht mehr beschäftigen könnten; ja, wenn diese Zufuhr von überschüssigen Arbeitskräften auch dann nicht aufhören würde, wenn Sie schon einen Theil der früher aufgenommenen Arbeiter feiern lassen müssten: was würden Sie wol zu dem Begehren einer Lohnaufbesserung sagen? Sehen Sie, andere Stände warnen in den Zeitungen vor dem Betreten einer Laufbahn, in der zu viele Vordermänner sind; die Arbeiter thun's in jedem Fache; für diese oder jene Beamtenkategorie geschah es schon von bester Stelle aus, — Sie aber treiben noch immer neue Scharen von Arbeitskräften in Ihren Beruf: in Ihrer eigenen Hand liegt Ihr Schicksal, das sich allerdings in wenigen Jahren, die einen Mangel an Lehrkräften bringen würden, nicht wenden wird und kann.' ‚Gut,' sagte ich dem Herrn, ‚von meinen Söhnen, und sollte das Dutzend voll werden, soll keiner seinem Vater folgen, und bei meinen Schülern werde ich's halten wie seither; ich habe noch keinen geliefert.'"

Wenn wir uns also gegen das beliebte Werben von Präparanden aussprechen, wer wollte es uns verdenken! Anderseits aber birgt auch der Lehrermangel eine Gefahr für unseren Stand in sich, die wir uns nicht verhehlen dürfen. Nehmen wir an, der Mangel würde immer größer, so würde man bald hinausgehen auf die Straße und an die Zäune und zum Eintritt in die Präparande laden, wen man findet, Böse und Gute, um nur die Tische möglichst voll zu bekommen. Dass dann aber auch manche Elemente in den Lehrerstand hineingerathen,

die besser draußen geblieben wären, die dem Lehrerstand nicht zur Zierde gereichen werden, das kann dann gar nicht ausbleiben. Und wenn dann unter den vielen einmal einer sich befindet, der kein hochzeitlich Kleid anhat und hinausgewiesen werden muss, dann werden flugs Aschermittwochsreden gehalten vom Minister bis zum Ortsschulinspector hinab, und es wird constatirt, dass der gesammte Lehrerstand sittlich verderbt sei. Das, meine Herren, muss uns einleuchten, dass der Lehrermangel gerade dazu angethan ist, ungeeignetes Material in den Lehrerstand hereinzubringen, und darum ist es hinwiederum unsere moralische Pflicht, den Lehrermangel zu bekämpfen. Wie das geschehen soll, will ich des weiteren zeigen.

Wenn ich gesagt habe, die Lehrerschaft sei es sich selbst schuldig, den Lehrermangel zu bekämpfen, so will ich mich aber von vornherein dagegen verwahren, als ob ich nun doch dem Werbesystem das Wort reden wollte. Nein, durchaus nicht. Wie ließe es sich auch mit der Wahrhaftigkeit vereinbaren, wollte man einerseits junge Leute bethören, den Lehrerberuf zu ergreifen, während man anderseits fortwährend Jeremiaden anstimmt über das traurige Los des Lehrers? Oder sollte der, der nicht mit Freuden, sondern mit Seufzen seinen Beruf ausübt, in anderen Lust erregen können, sein Los zu theilen? „Müssten Lehrer, die das thäten, nicht dereinst erröthen und vor Scham vergehen vor jenen ehemaligen Knaben und Jünglingen, deren Vertrauen sie so arg getäuscht, denen sie zur Zeit den Lehrerberuf nicht wahrheitsgetreu gekennzeichnet hatten?"

Aber da wird mancher, der sich selbst mit Präparandenausbildung beschäftigt, entgegnen, das thue er nicht; er nehme nur solche Knaben auf, die aus eigenem Antriebe kämen, die für den Lehrerberuf begeistert seien. Kann man das wol bei einem 14jährigen Knaben voraussetzen, und noch dazu Begeisterung für etwas, was man noch gar nicht kennt? Langermann schildert in einer Broschüre recht drastisch, wie so ein Junge für den Lehrerberuf begeistert wird.

„Da rückt in einer armen, mit Kindern reich gesegneten Familie der Tag heran, dass wieder einer der vielen Knaben die Volksschule verlässt, und mit besorgtem Herzen stehen die Alten vor der schwierigen Frage: Was nun aus dem Jungen machen? Geld für die Gründung eines selbstständigen Geschäfts können wir ihm nicht mitgeben. Ob er es aus eigener Kraft zur Selbstständigkeit bringt, ist zum mindesten fraglich. Und ewig Fabrikarbeiter oder gar gewöhnlicher Arbeiter sein, nein, dafür ist uns der Junge doch zu gut, und dafür hat er in der Schule auch zuviel gelernt! In der S c h u l e gelernt! — — O das

wäre vielleicht noch ein Plan! Ja, wenn der Junge so ein ‚Herr Lehrer' werden könnte! Das wäre schon beinahe so, als wenn er ein Herr Pastor würde. Freilich, besser wäre besser, denn ein Herr Pastor ist doch noch ganz etwas anderes! Wenn wir so — — — doch nein, das geht nicht! — Erstens das viele Geld — — und dann auch die vielen Kinder! — — Aber ein Lehrer sein, ist doch auch schon was. Und was für bequeme Tage hat er da nicht: braucht nur die Kinder ein bisschen lesen und schreiben zu lehren, hat all die schönen Ferien, jeden Mittwoch- und Samstagnachmittag einen ganzen halben Tag frei, kann alle Werktage, wenn wir arbeiten müssen, spazieren gehen und braucht nicht einmal Soldat zu werden, denn über die zehn Wochen kommt er wol hinweg.

„So reden sich die liebenden Herzen in helle, lichte Begeisterung hinein. Wer wollte es ihnen wol verdenken, sie bauen ja am Neste ihres Kindes. —

„Der Junge wird gerufen. Man zeigt ihm an dem Rosenstock des Gewerbestandes nur die Dornen — die kennt man ja aus eigener Erfahrung — und an dem Rosenstrauch des Lehrerstandes, den man nicht kennt, eitel Blüten und schwellende Knospen und vergisst dabei, dass keine Rose ohne Dornen ist, und dass ein jeder Stand wol seinen Frieden, aber auch seine Last hat. — So sagt der gute Junge ja, weil's die Eltern so wünschen, die Mutter wendet sich an den Herrn Pastor, der ja in den meisten Fällen Localschulinspector ist. Sie erzählt von der Begeisterung ihres Kindes für den Lehrerberuf, und wie der Junge durchaus nichts anderes werden wolle, und der Herr Lehrer ihn ja auch immer gelobt habe, und wäre auch zwei Jahre lang der ‚Oberste' gewesen, und sie möchten's doch alle so gerne, dass der Junge zu seinem Ziele käme etc. etc. — Aber sie wären nur gar zu arm und hätten all die vielen lieben Kinder, ob der Herr Pastor nicht dafür sorgen wolle, dass der Junge eine Freistelle in der Präparandenanstalt des Herrn Soundso bekomme, dann würden sie es mit Gottes Hilfe wol ermöglichen, dass — — — und so geht es auf dieser Bahn fort ohne Ende. Und der Junge, der so mit allen möglichen Raupennestern im Hirn eines guten Tages seinen Einzug hält in seine Präparandenzelle — das ist der für den Lehrerberuf geeignete und begeisterte Jüngling." —

Also mit der Begeisterung ist es so weit nicht her, und wenn dieselbe gar von Lehrern gemacht wird, so ist es unsere Aufgabe, ein solches Handeln bloßzustellen. Ja, gegen alle diejenigen, die theils aus Eitelkeit, theils aus Eigennutz, nicht aber aus innerem Berufe,

die handwerksmäßig, um nur möglichst viel Geld zu verdienen, Scharen von jungen Leuten ausbilden, gegen diejenigen, die von Straßen und Zäunen zusammenschleppen, wen sie finden, wollen wir uns wenden, deren Treiben wollen wir bekämpfen um der Ehre unseres Standes willen.

Auf welche Weise aber können wir denn dann den Lehrermangel bekämpfen? Nun, forschen wir nur nach den Ursachen, so werden wir auch bald sein Heilmittel entdecken. Woher kommt es, dass zur Zeit so wenige junge Leute den Lehrerberuf ergreifen? Ist denn dieser Beruf weniger ehrenwert als jeder andere? O nein, das wird wol niemand behaupten. Aber die Lehrerbesoldung ist es, die jeden einsichtsvollen Vater abschrecken muss, seinen Sohn Lehrer werden zu lassen, die vielen anderen Übelstände auf dem Gebiete des Schulwesens sind es, welche die Ausübung gerade dieses Berufes vor allen anderen erschweren. Soll ich Ihnen diese Übelstände erst einzeln aufführen? Ich halte es nicht für nöthig. Lesen Sie doch nur einmal die Themen durch, welche in den Lehrerversammlungen behandelt werden, so finden Sie sie selbst. Da lesen wir z. B.: „Der Bureaukratismus auf dem Schulgebiete“, — „Befreiung des Lehrers vom niederen Küsterdienste“, — „Die Schulinspectionsfrage“, — „Die Freiheit des Lehrers im Amte“, — „Die sociale Stellung des Lehrers“, — „Die Relictenversorgung“ etc. etc. Das alles sind Dinge, ganz dazu angethan, den Zuzug zum Lehrerberufe hintanzuhalten. Ist es auch nun in erster Linie Aufgabe der Behörden und der Schulunterhaltungspflichtigen, diese Übelstände zu beseitigen, so kann anderseits doch die Lehrerschaft gar viel mit dazu beitragen, dass diese Dinge gebessert werden, und dass somit der Urgrund des Lehrermangels beseitigt wird, wenn sie geschlossen vorgeht und nicht müde wird, in Wort und Schrift, auf Versammlungen und in der Presse gegen diese Mängel zu Felde zu ziehen, die Behörden und das Publicum aufzuklären über die ungeheuren Nachtheile, welche der gesammten Nation, der ganzen bürgerlichen Gesellschaft durch eine mangelhafte Erziehung und Bildung erwachsen. In diesem Sinne den Lehrermangel bekämpfen ist unsere heilige Pflicht und Aufgabe, und wer es redlich meint mit dem Lehrerstande, mit der Schule und mit der Nation, der setze seine Kräfte für dieses edle Ziel ein, der werde nicht müde, unseren schönen Vorbildern, vor allen unserem Altmeister Diesterweg nachzueifern, auch wenn er in den Geruch eines Schreiers kommen sollte. Lassen wir uns nicht entmuthigen, wenn es auch bisweilen trübe Zeiten gibt. „Es muss doch Frühling werden“, und wenn die Zeichen der Zeit nicht täuschen, so steht auch unser Frühling vor der Thür.

Die nächste Frage, die wir uns nun zur Beantwortung stellen wollen, ist die: Wie steht es mit der derzeitigen Ausbildung der Seminaraspiranten? Ist sie geeignet, die Anforderungen, welche im Seminar an dieselben gestellt werden müssen, um sie dereinst als tüchtige Bildner der Jugend zu entlassen, zu befriedigen? Ich für meine Person beantworte diese Frage mit „nein" und will Ihnen auch die Gründe für diese Antwort auseinandersetzen.

Beobachten Sie den heutigen Volksschullehrerstand in seinem rastlosen, emsigen Fortarbeiten an seiner Weiterbildung. Wie viele sind es nicht, die ihre Mittelschul- und Rectoratsprüfung absolviren, und wie noch viel mehr sind es, die so eifrig weiterarbeiten, ohne eine Prüfung abzulegen! Etwas Ähnliches hat kein anderer Stand aufzuweisen. So erfreulich diese Erscheinung an und für sich ist, so kann ich doch nicht umhin, dieselbe als etwas nicht Normales zu bezeichnen. Sobald der Lehrer im Amte ist, so gehören seine Kräfte der Schule, und seine freie Zeit ist dazu da, um sich einerseits die so nöthige Erholung zu gönnen, und anderseits, um sich bezüglich dessen, was seine Schule angeht, auf dem Laufenden zu erhalten. Die Schularbeit mit ihren Vorbereitungen und den nöthigen Nacharbeiten, in ihrem Fortschreiten bezüglich der Methode, mit ihrer Literatur und mit alledem, was sonst noch drum und dran hängt, ist wol geeignet, eine volle Manneskraft zu absorbiren. Daher ist die Forderung wolberechtigt, dass das Seminar seine Zöglinge so vorgebildet entlässt, dass sie sowol in allgemeiner Bildung, als auch in der speciellen Berufsbildung nicht nöthig haben, Lücken, die sich nach der Entlassung noch herausstellen, zu ergänzen und in einzelnen Fächern ihr Wissen zu vertiefen. Wenn wir von einer Vertiefung in einzelnen Wissensfächern sprechen, so setzt dies doch unbedingt voraus, dass vorher das Wissen nur ein oberflächliches war, und das dürfte sich die Seminarbildung nicht nachsagen lassen. Das Wissen, welches das Seminar vermittelt, muss ein derartiges sein, dass die entlassenen Zöglinge auch ohne besondere Prüfung nicht nur an den Unterclassen, sondern auch an den Mittel- und Oberclassen von Mittelschulen, höheren Töchter- und Bürgerschulen zu unterrichten befähigt sind. Man würde dann eben für solche Schulen sich diejenigen Lehrkräfte der Volksschulen aussuchen können, die in ihrer bisherigen Thätigkeit Außerordentliches oder doch recht Tüchtiges geleistet haben, und das würde meiner Ansicht nach ein Vortheil für die höheren Schulen sein, ohne dass dadurch die Volksschulen geschädigt würden; denn das erhöhte Arbeiten in der Schule und für dieselbe würde ihr ersprießlicher sein, als wenn, wie

es bisher oft der Fall war, junge, strebsame Lehrer bisweilen Tag und Nacht für ihre Prüfung arbeiten und so einen Theil ihrer Kraft der Schule entziehen. Wie kann aber ein Seminar so viel leisten, wenn ihm nicht geeignet vorgebildete Zöglinge zu Gebote stehen? Vergegenwärtigen wir uns zunächst einmal das Pensum, welches ein Präparand in seiner gewöhnlich auf drei Jahre bemessenen Vorbereitungszeit zu bewältigen hat. Die Allgemeinen Bestimmungen geben uns darüber Aufschluss. In Religion fordern sie: „Bekanntschaft mit der heiligen Geschichte alten und neuen Testaments, einschließlich der zum Verständnisse derselben erforderlichen Kenntnis des Schauplatzes derselben. Der Aspirant muss befähigt sein, die bekanntesten biblischen Geschichten frei, im Anschlusse an die Ausdrucksweise der Bibel zu erzählen und über den religiösen und sittlichen Inhalt derselben Auskunft zu ertheilen. Derselbe muss ferner den dem Religionsunterrichte im Seminar zugrunde liegenden Katechismus mit den Erklärungen nach Wort- und Sachinhalt beherrschen, namentlich über die Bedeutung der einzelnen Worte Rechenschaft geben können, auch zu den Geboten, den Glaubensartikeln und den Bitten des Vaterunsers die wichtigsten Belegstellen aus der heiligen Schrift, sowie passende Liederverse auswendig wissen und Beispiele aus der biblischen Geschichte zu denselben angeben können. Er muss über den Inhalt der einzelnen Bücher der heiligen Schrift eine allgemeine, über das 1. Buch Mosis, die Psalmen, die vier Evangelien, die Apostelgeschichte eine etwas genauere Auskunft zu ertheilen imstande sein. Er muss die Hauptsachen von der Reformationsgeschichte wissen und etwa 20 geistliche Lieder innehaben, in den Inhalt derselben eingeführt sein, sie mit guter Betonung und gutem Ausdruck vortragen, sowie über ihre Verfasser Rechenschaft geben können.“ Dies wäre also das Pensum für den Religionsunterricht, das innerhalb dreier Jahre geleistet werden soll, wahrlich keine Kleinigkeit. Gehen wir aber weiter und sehen wir, was im Deutschen verlangt wird. Da lesen wir:

„1. Kenntnis der Wort-, Wortbildungs- und Satzlehre. Präparand muss die einzelnen Regeln etc. an Sprichwörtern und an Mustersätzen aus den Schriften der deutschen Dichter und Volksschriftsteller nachweisen können.

2. Er muss lautrichtig, logisch richtig und fließend vom Blatte lesen können und über das Gelesene Rechenschaft zu geben, die einzelnen Wörter zu bestimmen, die Sätze zu bestimmen und zu analysiren vermögen.

3. Er muss die Hauptarten der Poesie an Proben aus den deutschen

Classikern kennen gelernt haben und einige Gedichte erzählenden Inhalts von Schiller, Uhland, Rückert etc., die seinem Verständnisse zugänglich sind, auswendig wissen, mit Verständnis und gutem Ausdrucke sprechen und über ihren Inhalt Auskunft geben können."

Alles dies soll er auch in den drei Jahren erlernen, denn was er in die Präparande mitbringt, ist in den meisten Fällen nur sehr wenig, wie wir später noch sehen werden. Aber gehen wir weiter. Rechnen, Raumlehre und Geographie wollen wir hier übergehen, da in diesen Fächern die Anforderungen nicht viel über das Pensum einer guten Volksschule hinausgehen. Aber nun Geschichte. Da soll der Präparand „die Hauptsachen aus der alten Geschichte (wie der trojanische Krieg, die Perserkriege, die Blüte Griechenlands, Alexander der Große, die Gründung Roms, die Könige, die Vertreibung der Tarquinier, Camillus, die Gallier, die punischen Kriege u. s. f.), die Pflanzung und Ausbreitung des Christenthums, die Völkerwanderung" kennen, sowie „nähere Bekanntschaft mit den Hauptpersonen und Begebenheiten der deutschen und der brandenburgisch-preußischen Geschichte bis zur Gegenwart" haben. Allerdings wird hierbei weder Verständnis des Zusammenhanges, noch Vollständigkeit der Daten, dafür aber Sicherheit des Wissens, namentlich in Bezug auf die Hauptdata gefordert. Dies alles auch noch in denselben drei Jahren. Gehen wir weiter zur Naturkunde. Da soll der Präparand die Naturgeschichte der drei Reiche an hervorstehenden Typen und Familien kennen gelernt haben; desgleichen soll er nähere Bekanntschaft mit den Culturpflanzen, den Giftpflanzen und mit der Fauna und Flora der Heimat haben. Was das sagen will, nähere Bekanntschaft mit der Flora der Heimat zu besitzen, d. h. ca. 300—400 verschiedene Pflanzen aufzusuchen und zu bestimmen, miteinander zu vergleichen und ihre wesentlichsten Unterscheidungsmerkmale zu erlernen, welchen Aufwand an Zeit und Mühe das erfordert, braucht wol nicht näher auseinandergesetzt zu werden. Dazu kommen aber noch die wichtigsten physikalischen Lehren und die Elemente der Chemie, und zwar alles auf Grundlage des Experiments, und alles das auch noch in diesen drei Jahren. Nun aber, last not least, die Musik. Wer von den Collegen hat nicht schon Musikunterricht ertheilt? Daher wird sich jeder einen Überschlag machen können, wenn ich die Frage aufwerfe: Wieviel Stunden Zeit sind wol wöchentlich erforderlich, um in drei Jahren folgendes zu erreichen?

Im Clavierspiel sollen sämmtliche Tonleitern in Dur und Moll mit dem richtigen Fingersatze fest einstudirt sein, ebenso sollen einige leichte memorirte Stücke, Etuden, Sonatinen vorgetragen werden, auch

soll der Präparand leichte Claviersätze mit einiger Sicherheit vom Blatte spielen können. Im Violinspiel soll er die gebräuchlichsten Dur- und Molltonleitern in der ersten Lage und bei mäßigem Tempo mit Reinheit ausführen, die aus dem Gedächtnisse zu singenden Choräle und Volkslieder (je 20) auf der Violine vortragen und leichte Melodien ohne erhebliche Fehler gegen die Intonation von Noten unmittelbar abspielen können, und bei beiden Instrumenten wird eine correcte Technik verlangt. Außerdem soll Präparand Kenntnis der verschiedenen Schlüssel, Takt- und Tonarten, der gewöhnlichen Fremdwörter und Tempobezeichnungen, der Intervalllehre und der Tonverwandtschaften zeigen. „In der Harmonielehre soll der Spieler den Dur- und Molldreiklang, sowie den Hauptseptimenaccord in allen Lagen und Umkehrungen nennen und spielen können. Im Orgelspiel muss Präparand die elementaren Manual- und Pedalübungen innehaben, einen ausgesetzten vierstimmigen Choral ohne Vorbereitung von Noten abspielen und leichte Orgelstücke aus dem Gedächtnis vortragen können."

Das sind die Forderungen der „Allgemeinen Bestimmungen," und wahrlich, wir müssen gestehen, sie sind hoch gestellt, so hoch gestellt, dass, wenn sie voll und ganz erfüllt werden, die Seminarien wol imstande sein dürften, mit solchem Material das vorhin von mir bezeichnete Ziel zu erreichen. Nur in einem Punkte zeigen sie einen offenbaren Mangel, das ist das Fehlen einer (oder auch zweier) fremden Sprache. Der Lehrerstand zählt, oder muss zu den gebildeten Ständen zählen; von einem Gebildeten aber muss man heutzutage eine gewisse Kenntnis wenigstens einer fremden Sprache fordern, und das bischen fremdsprachlicher Unterricht in den drei Seminarjahren genügt dazu nicht.

Also abgesehen von dem Mangel der fremden Sprache sind die Anforderungen an einen Seminaraspiranten sehr hohe. Aber sehen wir uns doch nun einmal um, woher sich denn der Lehrerstand recrutirt? Der „berühmte" Geheimrath Stiehl schrieb kurz vor seinem Sturz darüber: „Als die Regulative erschienen, und es ist seitdem nicht anders geworden, widmeten sich dem Lehrerberufe und suchten die Aufnahme in die Seminarien sehr wenige Söhne von Lehrern oder wolhabenden Handwerkern und Bauern, meistens nur Söhne aus der armen Landbevölkerung, vielfach aus Familien des untersten Subalternbeamtenstandes. Diese Präparanden waren mit dem 14. Jahre fast ohne Ausnahme aus der gewöhnlichen Elementarschule entlassen; der Eintritt in die Seminarien kann erst mit dem 17. Lebensjahre erfolgen. Bis dahin waren diese Präparanden in den

meisten Fällen darauf angewiesen, sich in privater Weise und wesentlich auf eigene Kosten die für den Eintritt in das Seminar erforderlichen Kenntnisse zu verschaffen. Die Erfahrung hat gelehrt, dass, wenn auch die Vorkenntnisse mühsam in etwa ausreichendem Maße angesammelt waren, die in die Seminarien eintretenden Präparanden nach Maßgabe der geistigen Atmosphäre, in welcher sie bisher gelebt, und nach Maßgabe des mangelhaften Unterrichtes, den sie genossen, in keiner Weise die allgemeine geistige Vorbildung besaßen, welche die Seminarien unbedingt voraussetzen müssen, wenn sie in dem kurzen Zeitraum von drei Jahren das Allernothwendigste leisten sollen." Provinzialschulrath Wetzel schrieb in demselben Jahre, 1872, dass in den Provinzen Brandenburg und Pommern sich zur Aufnahme in die Seminare meist nur Söhne von Tagelöhnern und kleinen Handwerkern, nur vorgebildet in den gewöhnlichen Dorfschulen, meldeten. Und so wie es 1872 war, so ist es mit wenigen Ausnahmen noch heute. Söhne von kleinen Handwerkern und armen Landleuten, die durch die Volksschule gegangen sind, stellen das Hauptcontingent. Und das sind meistens noch nicht die schlechtesten. Gewöhnlich sind es begabte Schüler gewesen. Aber oft genug kommt es vor, dass Schüler höherer Schulen, die dort nicht gut thun wollten oder nicht mit fortkamen, noch schnell einer Präparandenanstalt zugeführt werden, um dort fürs Seminar zurechtgestutzt zu werden. Der normale Weg zur Lehrerbildung wäre nun der, dass diese 14jährigen Jünglinge in eine dreiclassige staatliche Präparandenanstalt gebracht würden. Dort haben sie ihre eigenen Lehrer, die ihnen ihre ganze Zeit widmen können; auch sind diese Anstalten in der Regel mit Lehrmitteln aller Art gut ausgestattet; und wenn es überhaupt möglich ist, die aus den verschiedensten Schulen, aus einclassigen Dorfschulen, aus Halbtagsschulen, aus Stadtschulen, aus Mittel-, Real- und anderen Schulen, wol gar auch aus Gymnasien zusammengelaufenen, mit der verschiedensten Vorbildung versehenen Jünglinge in drei Jahren so weit zu fördern, wie es die ‚Allgemeinen Bestimmungen' fordern, und wie es die Seminarien voraussetzen müssen, um ihr hohes Ziel zu erreichen, dann ist es bei den jetzigen Verhältnissen nur in einer staatlichen Präparandenanstalt möglich. Aber das ist zu bezweifeln; denn eben jenes Hervorgehen der Lehrer aus den unteren Schichten des Volkes bringt ganz naturgemäß eine geringe Bildung mit. So gering und dürftig vorbereitet, treten die allermeisten Präparanden ein, und nun sollen sie innerhalb dreier Jahre mit den zur Aufnahme in das Seminar nöthigen Kenntnissen ausgerüstet werden.

„Was kann ihre Vorbildung, wenn sie wirklich gelingt, anderes sein, als eine mechanische, eine Einpaukerei, ein unverstandener und unverdauter Gedächtniskram. Bei den hohen Anforderungen, die das Seminar zu stellen berechtigt wäre, wird den Präparandenlehrern und den Präparanden etwas zugemuthet, das über ihre Kräfte geht. An eine gründliche Durchbildung, an eine Vertiefung in die Unterrichtsgegenstände ist gar nicht zu denken.“ Und dann, wie viele solcher Anstalten gibt es denn? Im ganzen preußischen Staate 34, die natürlich auch im entferntesten nicht imstande sind, den nöthigen Bedarf an Seminaraspiranten zu decken. Infolgedessen sieht man sich genöthigt, die private Vorbildung von Präparanden zu begünstigen. So haben sich an vielen Seminarien auch Präparandenanstalten aufgethan, die von den Seminarlehrern geführt werden, aber doch Privatunternehmen sind. Wol haben diese Anstalten auch gute und reichliche Lehrmittel, da sie eventuell die des Seminars benützen können; auch haben sie in den Seminarlehrern die denkbar besten Lehrkräfte; aber sollten die Herren Seminarlehrer nicht vollauf in ihrem Hauptamte Beschäftigung finden, sollten sie nicht ihre volle Kraft für den Seminardienst nöthig haben, statt sie auf diese Weise zu zersplittern? Es mögen diese Einrichtungen einem Bedürfnisse entsprungen sein, da die fürs Seminar verfügbaren Schüler anderswo nicht genügend vorgebildet wurden; das hindert aber nicht, sie als einen Nothbehelf anzusehen, den baldigst zu beseitigen Pflicht der Behörden ist. Bisweilen hat man an solchen Anstalten auch wol einen besonderen Präparandenlehrer, in der Regel einen eben vom Seminar abgegangenen Lehrer, der also noch unerfahren ist und sich zudem meist mit Vorbereitungen für weitere Examina beschäftigt.

In letzter Zeit haben sich auch in größeren Städten mehrere Lehrer zusammengethan, welche sich die Aufgabe stellen, aus Abiturienten der Volksschulen, aus Abgefallenen der höheren Schulen und anderen Elementen Seminaraspiranten zu fabriciren. Hierzu wird der „Preuß. Lehrerztg.“ geschrieben: „Welchen Wert hat nun eine solche ‚Lehranstalt‘? Sie dürfte wol kaum diese Bezeichnung verdienen. Die Präparandenbildner sind nämlich vollbeschäftigte Lehrer, welche nur ihre Freistunden der Präparandenbildung zu widmen vermögen. Sie können, wenn sie in ihrer Classe ihrer Pflicht genügt haben, unmöglich noch mit frischer Kraft junge Leute für einen ebenso schweren wie idealen Beruf in dem Grade vorbereiten und begeistern, wie es in wirklichen, wol eingerichteten Präparandenanstalten möglich ist. Ferner können die Zöglinge nur außer der Schulzeit unterrichtet

werden und müssen daher die für neues, geistiges Aufnehmen und Durchdringen gerade geeignetsten Tagesstunden zur Selbstbeschäftigung verwenden, ein ähnliches Verhältnis, als wenn man am Tage zu schlafen, in der Nacht zu arbeiten gezwungen ist. Außerdem aber wird die infolgedessen im Verhältnis zur Unterrichtszeit viel zu lange Arbeitszeit kaum immer zweckmäßig und genügend ausgefüllt werden können. Solche Einrichtungen müssen daher nicht nur als pädagogische Missgriffe bezeichnet werden, sondern sie erinnern doch auch gar zu sehr an die Winkel- und Gelegenheitsschulen früherer Jahrhunderte und passen durchaus nicht mehr in die heutige Zeit hinein. Wenn aber auf diese Weise die Kosten des Besuches einer Präparandenanstalt verringert werden sollen, so ist dem gegenüber zu bedenken, dass dort das erstrebte Ziel dafür ohne Frage schneller und gründlicher erreicht wird als in solch einem Zwitterding von Lehranstalt und Privatzustutzungscursus für eine gewisse Prüfung, dessen Wirksamkeit nicht nur in pädagogischer Hinsicht, sondern auch vielfach mit Rücksicht auf die in dieser Weise der Volksschule zugeführten Lehrkräfte im allgemeinen weder der Schule, noch dem Lehrerstande zu Nutz und Frommen gereichen kann.“ — Außer den bisher erwähnten Einrichtungen findet man auch noch hier und da in Dörfern und kleinen Städten einzelne Lehrer, die sich privatim mit Vorbildung von Präparanden beschäftigen. Die Art und Weise einer solchen Vorbildung schildert ein Correspondent der „Preuß. Lehrerztg.“ recht treffend folgendermaßen: „Täglich fünf bis sechs Stunden mussten wir Präparanden mit den Schülern der 1. Classe einer dreiclassigen Volksschule in dem an sich schon überfüllten Locale verbringen. An den Religionsstunden der Kinder nahmen wir theil, um über die Katechisation schriftlich zu referiren; während der anderen Unterrichtsstunden wurden wir still beschäftigt. Es bedarf wol keines weiteren Beweises, dass die Vorbildung der Präparanden unter diesen Verhältnissen eine gänzlich unzureichende war, da es doch zum mindesten ein — Unding ist, neben etwa 100 Kindern der 1. Classe einer dreiclassigen Volksschule gleichzeitig auch noch Präparanden- und Fortbildungsschülern, welch letztere auch noch vertreten waren, Unterricht ertheilen zu wollen. Wenn wir daneben auch noch im Sommer täglich zwei und im Winter täglich eine Stunde besonders unterrichtet wurden, so vermochten diese wenigen Lectionen, in denen es überdies auch noch sehr gemüthlich zuging, das Unzulängliche und Mangelhafte des ganzen Betriebes nicht zu ersetzen. Physikalischer, zoologischer und Turnunterricht wurde gar nicht er-

theilt, von orthographischen Regeln habe ich nichts, von Grammatik nur sehr wenig vernommen. Hinzufügen will ich noch, dass, wenn noch freie Zeit verblieb, wir Präparanden Holz spalten, Gartenfrüchte behacken, Heu trocknen, Küstergeschäfte u. dergl. Dinge mehr verrichten mussten.“

Wenn ich auch anerkannt habe, dass die Vorbereitung in königlichen Präparandenanstalten gegenwärtig die einzig empfehlenswerte ist, so muss ich doch auch gestehen, dass mir diese Art der Vorbildung des künftigen Jugenderziehers noch lange nicht als das Ideal einer solchen erscheint. Den einen Grund dafür habe ich schon erwähnt, nämlich das Zusammenwerfen der verschiedenartigsten Elemente, die dort nun nach einem Plane behandelt werden sollen. Ein anderer Grund, weswegen ich mich dagegen erkläre, ist der: Das Seminar ist eine Fachschule. Die Fachbildung aber, so ist es wenigstens bei anderen Berufszweigen, kann immer erst dann eintreten, wenn die allgemeine Bildung ihren Abschluss erreicht hat, also gewiss nicht vor dem vollendeten 17. Lebensjahre. Die Präparandenanstalten aber, obgleich in ihnen noch nicht gerade Pädagogik getrieben wird, sind doch speciell nur darauf zugeschnitten, für den Eintritt ins Seminar vorzubereiten; sie geben also in gewissem Sinne doch eine Bildung ad hoc, eine Fachbildung; und eine solche ist verfrüht, wenn sie schon mit dem 14. Lebensjahre eintritt. Diesem Umstande haben wir es hauptsächlich zuzuschreiben, dass man so vielen Lehrern, besonders den in Internaten groß gewordenen, den „Schulmeister“ auf Schritt und Tritt ansieht, was ich nicht gerade für einen Vorzug halte. Und wenn in den Präparandenanstalten auch nur allgemeine Bildung gewährt wird, eine allgemeine Bildungsanstalt ist sie darum doch nicht; denn welcher Vater würde wol seine Kinder, um ihnen eine gute bürgerliche Ausbildung angedeihen zu lassen, in eine Präparandenanstalt schicken?

Dies führt mich auf den dritten Grund, warum ich die Präparandenanstalten verwerfe. Der Lehrerstand nimmt überall eine Ausnahmestellung ein; man will ihm nirgends die sociale Stellung zuerkennen, die er seinem Bildungsstandpunkte nach zu beanspruchen hat. Ein schwerwiegender Grund ist hier sicherlich in seiner Ausnahmestellung auch in der Vorbildung zu suchen. Würde er mit seinen Mitbürgern, die ihn späterhin, vielleicht in dem stolzen Bewusstsein, das „Einjährigenzeugnis“ in der Tasche zu haben, über die Schultern ansehen, obwol sie an geistiger Bildung weit unter ihm stehen, auf derselben Schulbank gesessen haben, denselben Bildungsweg durchschritten und das Seminar noch obendrein absolvirt haben: der wichtigste Grund

zu seiner niederen socialen Stellung wäre hinweggeräumt. Und darum stelle ich die Forderung: Der zukünftige Seminarist muss auf einer allgemeinen höheren Bildungsanstalt seine Vorbildung empfangen haben. Welche Anstalt dies sei, ist mir zunächst gleichgiltig; nur die Bedingung wäre zu stellen, dass diese Anstalt eine abgeschlossene Bildung gewährt, dass man also nicht etwa aus der Secunda eines Gymnasiums oder eines Realgymnasiums direct ins Seminar trete. Am geeignetsten dürften von den jetzt bestehenden Schuleinrichtungen die lateinlose sechsclassige höhere Bürgerschule, die Realschule und die Oberrealschule sein. Ebenso müsste es Bedingung sein, dass der Aspirant das Einjährig-Freiwilligenzeugnis aufweisen kann, schon der socialen Stellung wegen.

Ich weiß, dass sich der Realisirung dieser Forderung gar mancherlei Schwierigkeiten in den Weg stellen würden; dieselben dürfen uns aber nicht abhalten, einem Gedanken, den wir als richtig anerkannt haben, Ausdruck zu verleihen. Ich will nur einige dieser Schwierigkeiten andeuten. Wo bleibt die Pflege der Musik? Nun, nach meiner Meinung hat man bisher derselben zuviel Zeit gewidmet. Von einem künftigen Lehrer hat man nur zu fordern, dass er einen gediegenen Gesangunterricht ertheilen könne, und dazu gehört weder Orgel- noch Clavierspiel; diese beiden Fächer könnten sehr wol facultativ sein. Oder man dürfte mir die Frage entgegenhalten: Wer, der eine solche höhere Schule durchgemacht hat, wird dann so thöricht sein und Lehrer werden wollen? Darauf die Antwort: Sobald die materielle und sociale Lage der Lehrer eine bessere sein wird, werden sich auch Söhne der besseren Stände mit dieser Schulbildung dem Lehrerberufe zuwenden; und diese Zeit mit herbeiführen zu helfen, ist eben eine unserer Hauptaufgaben. Oder man wird fragen: Wie sollen denn dann arme und wenig bemittelte Eltern ihre befähigten Knaben durch solche Schulen bringen? Auf diese Frage antworte ich mit Diesterweg: „Wenn arme Knaben vom Lehrerstande zurückgehalten würden, so wäre das gar nicht so übel; denn Armut drückt und knickt Geist und Herz, und die vielen Krummbuckel und Feigen im Schulstande rühren wahrlich vielfach von ihrem durch Armut gedrückten Jugendleben her.“ — Kurz und gut, ich lasse keinen Einwand gelten; denn „wo ein Wille ist, da ist auch ein Weg“. —

Pädagogische Rundschau.

B. Vom deutschen Ostseestrande. In das friedliche Schul- und Lehrerleben unseres heimischen Strandes ist aus Westen ein aufregender Sturm gedrungen. Als der Anfacher dieser unheimlichen Luftströmung wird in weiten Kreisen kein anderer als die kleine Excellenz einer großen Reichstagspartei angesehen, denn diese ist die eigentliche Seele des deutschen Katholikentages und letzterer wieder auf der Versammlung zu Bochum der Schöpfer des Gedankens, die confessionelle Trennung der Lehrer Deutschlands ins Werk zu setzen. Nach den gemachten Erfahrungen unterstützte nicht nur die Geistlichkeit, sondern auch die ultramontane Presse die Bestrebungen aufs eifrigste. Immer deutlicher erschollen die Aufrufe zur Bildung „katholischer Lehrerverbände" nach den Ostseeprovinzen, und es war unvermeidlich, dass auch hier zur neuen Idee in irgend einer Weise zeitgemäße Stellung genommen wurde. Die Betheiligten selbst waren zuweilen überrascht über die Zumuthung, ihren alten Kreis- und Provinzial-Lehrervereinen für immer den Rücken kehren zu sollen. Sie sollten das Dach verlassen, unter dem sie sich so wol gefühlt und das sie mit erbaut hatten? — Da zeigte sich bald hier, bald dort ein Widerstand. Eine größere, sehr weit größere Bedeutung hat die kurze und bündige Erklärung des „Ermländischen Gaulehrervereins" erlangt, die auf Antrag ihres Vorsitzenden, Herrn Rector Fischer-Allenstein, im December v. J. abgegeben wurde. Der Verein erklärte: „Die Ermländische Gaulehrerversammlung nimmt von einem Anschlusse an den ‚Katholischen Lehrerverband' (Vorort Bochum) Abstand, indem die Trennung der Lehrervereine nach Confessionen im Widerspruch steht mit dem gegenwärtigen Stande der Pädagogik als einer selbstständigen und allgemein giltigen Wissenschaft, aus der Verkennung der bisherigen Bestrebungen der Lehrervereine hervorgegangen und nur zu sehr geeignet ist, die erfolgreiche Wirksamkeit der Lehrervereine zu schwächen." Diese Erklärung ist zwar bestimmt, aber friedlich und nur angethan, den Unfrieden von der eigenen Hausthürschwelle abzuhalten. Die überzeugende und äußerst sachgemäße Begründung der angenommenen Thesen war in einem Referate vorausgegangen. (S. Lehr.-Ztg. f. Ost- u. Westpr. Jahrg. 21, Nr. 6.) Wir können nicht umhin, auch hier zur Illustration des Folgenden einige Stellen der erhebenden Fischer'schen Ausführungen anzuführen:

Die Erziehung erstreckt sich auf alle natürlichen Anlagen des Kindes, und nicht blos auf die religiösen. Die natürlichen Anlagen sind aber von der Confession nicht im geringsten abhängig. Ein katholisches Kind hat ganz dieselben natürlichen Anlagen, wie ein evangelisches; die Entwickelung dieser Anlagen muss selbstredend auch nach gleichen Gesetzen erfolgen. Über die

natürlichen Anlagen und die Gesetze ihrer Entwickelung aber belehrt uns die Psychologie, die wir sonach als eine Grundsäule der Pädagogik betrachten und in allen bezüglichen Fragen zurathe ziehen müssen. Da es nun weder eine katholische, noch eine evangelische, nur eine allgemeine Psychologie geben kann, so haben wir hier einen Boden, auf dem wir mit den evangelischen Collegen gemeinsam verhandeln können. Wer das Gegentheil behaupten wollte, der müsste auch zugeben, dass ein katholischer und evangelischer Arzt sich über anatomische und physiologische Fragen nicht verständigen könnten, indem der Organismus des katholischen Menschen anders construirt sei und anders functionire als der des evangelischen. Bei der Erziehung kommt es aber nicht allein auf die menschlichen Anlagen und die Gesetze ihrer Entwickelung an, sondern auch auf das Ziel, zu dem die Entwickelung führen soll. Dieses Ziel ist durch die sittliche Bestimmung des Menschen vorgezeichnet, die wiederum eine allgemein menschliche ist, denn alle Menschen haben als gleiche Wesen auch dieselbe Bestimmung. Die Erziehung hat also das Ziel, die Kinder zur Sittlichkeit zu erziehen, oder wie Herbart sagt, zur Charakterstärke der Sittlichkeit, d. h. zur Tugend. Die Lehre von der menschlichen Bestimmung und den sittlichen Pflichten heißt Ethik, und dieses ist die zweite Grundsäule der pädagogischen Wissenschaft. Nun hat man freilich verschiedene ethische Systeme aufgestellt. Ich erkläre hiermit, dass wir dasjenige als Ziel der Erziehung aufgestellt wissen wollen, das in den Lehren des Christenthums enthalten ist. Uns ist Christus selber der höchste Lehrer und das verkörperte Ziel, das uns bei der Erziehung als Ideal vorschwebt. Dieses Ziel hat die Lehrerschaft zu allen Zeiten hochgehalten, und zwar nicht blos die katholische, sondern auch die evangelische. Wir können also auch über das Ziel der Erziehung in einem confessionell gemischten Lehrervereine verhandeln. Den Zeitpunkt des Friedens zwischen Kirche und Schule, der auf Anerkennung der gegenseitigen Unabhängigkeit beruht, werden wir herbeiführen helfen, wenn wir treu und fest wie bisher zusammenhalten; darum lasst uns sein und bleiben ein einig Volk von Brüdern.

So und ähnlich referirte Herr Fischer in sachgemäßer Weise über den vorliegenden Gegenstand, und man wird kaum etwas Anstößiges entdecken können. Nicht so die clericalen Blätter! — Sie fielen über F. her und schrieben unter anderem: „Die Bestrebungen des Gauvereins sind die des Freimaurerthums, die unerhört anmaßende, die katholische Geistlichkeit rentmeisternde Sprache des Allensteiner Psychologen, des Allensteiner Gaugrafen. Bald wird der ehrgeizige Herr einsam auf den Trümmern seiner so schön geträumten ermländischen Gaugrafschaft stehen und Gelegenheit haben, sich ganz und gar den tiefen Problemen der anscheinend von ihm erst erfundenen speculativen Psychologie hinzugeben. Guten Morgen, Herr Fischer!“ — Es ist doch gut, dass die Scheiterhaufen abgeschafft sind. Die Angelegenheit war mit diesem Ausfluss von Hohn und Galle nicht abgethan, auch Se. Hochwürden, Herr Bischof Dr. Thiel, nahm Stellung zu der einst so harmlosen Vereinsangelegenheit und erließ einen Hirtenbrief, dessen Wortlaut wir in Anbetracht der Sachlage unseren Lesern nicht vorenthalten wollen: „In der Seelsorge des Geistlichen für seine Gemeinde nimmt die religiöse Unterweisung der Jugend fast die erste Stelle ein. Wol kann derselbe bei der gegenwärtigen Einrich-

tung unseres Volksschulwesens sich dafür, namentlich in den größeren und ausgedehnteren Gemeinden, der Hilfe gehörig unterrichteter, kirchlicher Laien bedienen, und dürfen zur Zeit noch im allgemeinen unsere katholischen Lehrer als geeignet erachtet werden. Aber stets trägt er dafür die eigentliche Verantwortung und hat darum dieser seiner Pflicht in jedem Falle durch fortlaufende persönliche Beaufsichtigung und Leitung jenes Unterrichtes zu genügen. Umso dringender und förmlich brennend wird diese Verpflichtung, wenn der weltliche Lehrer sich irgend als kirchlich unzuverlässig erweist. Ich habe in letzter Zeit mehrfach Gelegenheit gehabt, zu sehen, dass der Geist in dem sogenannten freien Lehrerverein Ermlands ein unkirchlicher ist. Die neuliche Rede seines Vorsitzenden vertritt ganz offen die durch das kirchliche Lehramt verworfenen Irrthümer des Liberalismus, Indifferentismus und Naturalismus fast mit denselben Phrasen und Gehässigkeiten, wie wir sie bis dahin zwar von den modernen Culturkämpfern, nicht aber von den katholischen Lehrern Ermlands zu hören gewohnt waren. Gleichwol ist dieselbe nach öffentlichen Berichten von den anwesenden, größtentheils activen katholischen Lehrern nicht blos unwiderlegt geblieben, sondern, was mich besonders geschmerzt hat, sogar beifällig aufgenommen und damit gleichsam als Programm ihrer geistigen Anschauungen und Bestrebungen erklärt. Bei solcher Sachlage verpflichte ich die hochgeehrten Herren Pfarrer und Curaten der einzelnen Gemeinden, sich nach Mahnung des Apostels 2. Tim. 4, 2, ob gelegen oder ungelegen, alle Mühe zu geben, ihre Lehrer von einem Verein loszumachen oder fernzuhalten, welcher derartigen Tendenzen huldigt, dadurch die Liebe und Treue gegen die Kirche mit Füßen tritt und thatsächlich zu deren Gegnern steht. Sollten einige Lehrer hartnäckig bei demselben und jenen seinen Grundsätzen verbleiben, und auch der Vorstellung des Decans bei der nächsten Kirchenvisitation nicht Folge geben, so erwarte ich deren Namen in dem betreffenden Bericht mir speciell mitgetheilt, um bezüglichenfalls auch diesseits nach Möglichkeit gegen solch verderbliche Einflüsse einzutreten. Inzwischen aber wollen die Hochwürdigen Brüder an jenen Orten um so sorgsamer darüber wachen, dass die Herzen der Kleinen nicht Schaden leiden, nicht statt des Brotes des christlichen Glaubens unter allerlei schillernden Redensarten den Stein der Gleichgiltigkeit, des Hochmuthes und der Empörung gegen unsere heilige Kirche erhalten, welche die verderblichsten Folgen auch für Familie und Staat nach sich ziehen. In Erinnerung an die vielen lieben, edlen Lehrer Ermlands und an ähnliche Versuchungen, die unser Lehrerstand in den Jahren 1848—50 und 1870—71 entschieden zurückwies, habe ich die Hoffnung, dass auch jetzt seine kirchliche Treue nicht wanken, bei allen das Wort christlicher Liebe und besserer Erkenntnis eine bereite Stelle finden wird.“

Aus Württemberg. Ein Rückblick auf den IV. Neuphilologentag. Die Festtage sind vorüber. Die Ausstellung der schwäbischen Dichter im Polytechnicum, welche dem IV. Neuphilologentag zu Ehren veranstaltet wurde, ist geschlossen. Die Gäste aus nah und fern haben uns mit warmen, herzlichen Worten ihre Anerkennung ausgesprochen für alles Schöne, was sie in Stuttgart genossen. Uns Schwaben aber ist mit dem entschiedenen Gelingen des Festes, wir dürfen es jetzt wol gestehen, ein Sorgenstein vom Herzen genommen. Denn als wir vor zwei Jahren veranlasst wurden, unsere Collegen

aus ganz Deutschland für diesesmal nach Stuttgart einzuladen, nachdem sie bisher in Hannover, in Frankfurt und Dresden getagt hatten, da gaben wir unsere Zustimmung nur zaghaft und mit getheiltem Herzen. Wol kann ja unser Stuttgart, was die Schönheit seiner Lage und die Gastlichkeit seiner Bewohner betrifft, mit anderen Städten getrost sich messen, wol kommen die Gäste aus dem Norden stets mit Freuden und mit besonderen Erwartungen nach dem sangesreichen, gemüthlichen Schwaben, und so waren sie auch diesmal des Lobes voll, obwol sie die Reize unserer Heimat nur im Regenschmucke schauen durften. Allein die große Frage war die, ob die Kräfte unseres jungen württembergischen Vereines ausreichend seien, um auch in wissenschaftlicher Hinsicht das zu bieten, was unsere Gäste — zum Theil Männer von ganz hervorragendem Rufe auf dem Gebiete der modernen Philologie — von uns erwarten. Denn in Württemberg ist ja das wissenschaftliche Studium der neueren Sprachen etwas, das sich erst langsam und mit Beseitigung vieler Hindernisse hat Bahn brechen müssen. Wir haben wol jederzeit eine Reihe hervorragend tüchtiger Reallehrer besessen, allein Philologen, wie man sie anderwärts schon lange besitzt, Fachmänner, welche auf der Universität dem historischen Studium der romanischen Sprachen und ihrer Literatur sich gewidmet und ihre wissenschaftliche Fachbildung durch einen längeren Aufenthalt im Auslande vervollständigt haben, das konnte es ja, dank den eigenartigen Verhältnissen, wie sie auf unserer Landesuniversität bestehen, und dank den ebenso eigenartigen Vorschriften für unsere realistischen Lehramtsprüfungen bis vor kurzem in Württemberg kaum geben. So war es denn durchaus am Platze, wenn Professor Ehrhart die Reihe der Vorträge damit eröffnete, dass er den auswärtigen Gästen in geschichtlicher Entwickelung die Bahnen und Ziele des neusprachlichen Unterrichtes in unserem Lande darlegte. Mit gründlicher Sachkenntnis, aber auch mit maßvoller Besonnenheit im Urtheil führte er aus, wie der Unterricht im Französischen fast ein Jahrhundert hindurch auf die Universität beschränkt blieb, wo ihm Herzog Ludwig 1592 durch Errichtung des Collegium illustre eine Heimstätte gründete. Erst gegen Ende des 17. Jahrhunderts nahm auch das Stuttgarter Pädagogium, seit 1686 zum Gymnasium illustre erhoben, das Französische in seinen Lehrplan auf, der bisher ganz den Überlieferungen der alten Schola Latina gefolgt war. Die Lehrer waren stets geborene Franzosen, meist Mömpelgarder, die zugleich als Geistliche der französischen Gemeinde in Stuttgart angestellt waren. Doch war die Betheiligung am Unterricht den Schülern freigestellt und der Lehrer auf die Nachmittagsstunden von 1—2 Uhr angewiesen. Seit dem Anfang des 18. Jahrhunderts war dort auch für das Italienische, dagegen für das Englische erst seit dem Ende des letzten Jahrhunderts Gelegenheit geboten. Umsomehr erfreuten sich die neueren Sprachen einer hervorragenden Pflege in derjenigen Anstalt, welche überhaupt das Bildungsideal des 18. Jahrhunderts zum treuesten Ausdruck brachte, in der Hohen Karlsschule. Dort war ja die ganze Luft, welche man athmete, französisch. Von der untersten bis zur obersten Stufe waren diesem Fache zahlreiche Wochenstunden gewidmet und auch für andere Fächer wurden theilweise französische Lehrbücher zugrunde gelegt. Dabei huldigte man dem Grundsatz, dass zuerst das Ohr geübt werden müsse, dass der Anfangsunterricht mit Sätzen zu beginnen habe, welche der Umgangssprache entnommen seien, und erst später die Grammatik hinzutreten dürfe:

ein Beweis, dass auch auf dem Gebiet der Methode nichts Neues unter der Sonne ist. Zu den Sprachmeistern, welche den Anfangsunterricht ertheilten, traten an den oberen Classen Professoren, welche die Zöglinge neben praktischen Übungen auch in die französische Literatur einführten. Immerhin war der praktische Zweck, Französisch sprechen und schreiben zu können, der beherrschende, und dank diesem Unterrichte war Schiller noch gegen das Ende seines Lebens befähigt, sich ziemlich geläufig mit Frau von Staël zu unterhalten. Damit schließt die erste Periode des neusprachlichen Unterrichtes in Württemberg. Die Lehrer sind fast durchaus Sprachmeister und die Schüler gehören ausschließlich den höheren Ständen an, dem Adel und den zukünftigen weltlichen Beamten, für welche die Kenntnis der modernen Sprachen ebenso Bedürfnis als Modesache war.

Eine neue Zeit brach auch in Württemberg für den neusprachlichen Unterricht an mit den Umgestaltungen, welche die französische Revolution und das Napoleonische Zeitalter im Gefolge hatten. Das Französische hört auf, ein Vorrecht der Vornehmen zu sein. Man errichtet Real- und Gewerbeschulen, in welchen das Französische in den Mittelpunkt des sprachlichen Unterrichtes tritt, wenn auch vielfach das Lateinische noch eine Zeitlang daneben beibehalten wurde. Diese Periode, welche bei uns vom Ende des vorigen Jahrhunderts bis in die Mitte der 60er Jahre sich erstreckt hat, können wir die bürgerlich-gewerbliche nennen. An die Stelle der ausländischen Sprachmeister traten unsere Reallehrer als einheimische Kräfte. Nur größere Anstalten besoldeten ausländische Professoren, wie z. B. das Stuttgarter Gymnasium an Borel einen hervorragenden Lehrer besaß. Für die Vorbildung der Lehrer in den neueren Sprachen wurde 1808 von König Friedrich in Tübingen ein Lehrstuhl für französische Sprache und Literatur errichtet, allein das Studium der modernen Sprachen wollte nicht recht gedeihen. Wenn es neben manchen hervorragenden Kräften zeitweilig auch an geeigneten Lehrern fehlen mochte, so lag doch die Hauptschuld stets an der Art der Studenten, beziehungsweise an den Fesseln, welche die Prüfungsordnung dem realistischen Studium auferlegte. Sie alle mussten ja die sogenannte Reallehrerprüfung erstehen und zu diesem Zweck neben den neueren Sprachen die sämmtlichen mathematischen und naturwissenschaftlichen Fächer, auch Zeichnen etc. in einem Umfange betreiben, welcher jedes neusprachliche Fachstudium ausschloss, umsomehr als vielen Candidaten des realistischen Lehramtes von Hause aus die Vorbedingungen für ein ersprießliches Studium der Sprachen fehlten. Unter 170 realistischen Lehrern und Lehramtscandidaten waren im Jahre 1854 nicht weniger als 115 frühere Volksschullehrer. Ein anderer Theil aber, diejenigen, welche ihren Weg durch die theologischen Seminarien nahmen, traten zwar mit einer sehr gründlichen altsprachlichen Bildung, damit aber mit um so schlechteren Vorkenntnissen im Französischen an ihr Studium heran. Wenn es trotzdem unserem Lande nie an trefflichen Reallehrern gefehlt hat, so sind sie es durch eigene Kraft den ungünstigen äußeren Verhältnissen zum Trotz geworden. So war es eine erlösende That, als unter der Regierung König Karls wenigstens für die Professoratsprüfung die langersehnte Trennung zwischen der sprachlich-historischen und mathematisch-naturwissenschaftlichen Richtung eintrat, als weiterhin den Abiturienten der Gymnasien und der Realgymnasien die Erstehung der Reallehrerprüfung erlassen und ebenso die Zöglinge des Tübinger

Stiftes vom Studium der Theologie entbunden werden konnten, um sich ausschließlich dem Studium der Philologie oder der Mathematik zu widmen. Damit war der erste Schritt in Württemberg gethan, der ein wissenschaftliches, neuphilologisches Fachstudium ermöglichte; der zweite Schritt, den wir noch zu erwarten haben, ist die Errichtung eines ordentlichen Lehrstuhles für romanische Philologie an unserer Landesuniversität, welche darin anderen deutschen Hochschulen von gleicher Bedeutung bis heute noch zurückstehen muss. Mit dem Gesagten hängt es theilweise zusammen, wenn auch an unseren Mittelschulen der französische Unterricht allezeit den praktischen Gesichtspunkt in den Mittelpunkt gestellt hat, während anderseits hinsichtlich der Methode die grammatische Lehrweise — abgesehen von vorübergehenden Versuchen, welche man mit der Hamilton'schen Methode in der Stettener Erziehungsanstalt machte — die vorherrschende war und noch ist. Zu einer Zeit, da ringsum der Ruf nach einer Reform des neusprachlichen Unterrichtes erhoben wird, wandelt man in Württemberg einstweilen noch in den Bahnen der Ploetzschen Grammatik und wartet ruhig ab, bis aus dem heißen Streite der alten und der neuen Schule, wie er in Preußen und anderwärts entbrannt ist, eine neue Methode sich herausklärt und die Gegensätze der rein grammatischen wie der „natürlichen“ Methode in eine höhere Einheit sich auflösen.

So steht denn bis jetzt Württemberg ziemlich abseits vom Kampfplatze. Wir sind mehr prüfende Beobachter, als dass wir uns leidenschaftlich am Streite der Parteien betheiligen würden. Dass man aber nichtsdestoweniger auch bei uns über diese Frage sich sehr gründlich besinnt und über die Ziele der Parteien genau unterrichtet ist, dass eine Bewegung der Geister im Sinne des Fortschritts sich auch in Schwaben anbahnt, dafür waren ein Beweis zwei weitere Vorträge, welche gleichfalls von württembergischen Lehrern gehalten und ebenso wie der erste von der Versammlung mit lautem Beifall aufgenommen wurden.

Rector Jäger-Cannstatt sprach über die Verwertung des sprachgeschichtlichen Elementes in dem französischen Unterricht der lateinlosen Realschule. Jäger hat ebenso wie Ehrhart seinen Weg durch unsere theologischen Seminarien genommen und bei beiden Rednern dürfen wir die tiefe philosophische Auffassung ihres Themas und die übersichtliche Klarheit, mit welcher die Hauptpunkte herausgestellt wurden, die sichere Ruhe, mit welcher das Ganze vorgetragen wurde, als Vorzüge anerkennen, welche die anderen Redner nicht alle in gleichem Maße besaßen. Jägers Vortrag war für classische Philologen vielleicht noch interessanter als für viele der realistischen Lehrer. Es war ein Eingeständnis, dass der lateinlosen Realschule, wie sie namentlich in Württemberg blüht, mit dem Lateinischen doch ein wesentliches Moment zur historischen Bildung fehle. Will aber die Realschule ebenso idealen Zwecken nachstreben, soll sie ebenso wissenschaftliche Bildung geben können, wie Gymnasium und Realgymnasium, so muss sie nach Jäger das sprachgeschichtliche Element in ganz anderer Weise pflegen, als dies vielfach beim neusprachlichen Unterricht geschieht. Nicht als ob systematische Sprachvergleichung getrieben werden sollte — dagegen verwahrt sich Redner ausdrücklich —, wol aber soll in der Lectüre und sonst durch gelegentliches Zurückgehen auf das Mittel- und Altfranzösische, und wo es leicht zu machen ist, auch auf das Lateinische dem Schüler der oberen Classen ein

Blick in die genetische Entwickelung der Sprache geöffnet werden. Demselben Zwecke einer wissenschaftlichen Vertiefung des neusprachlichen Unterrichtes dient es, wenn Jäger z. B. auch den Bedeutungswandel der Wörter innerhalb des Französischen, die Beobachtung der Tropen (Synekdoche, Metonymie etc.), die Zusammenstellung und Ordnung sinn- oder stammverwandter Wörter, die Gesetze des Lautwandels etc. mehr als bisher in den Bereich des französischen Unterrichtes hereinzuziehen wünscht. Er glaubt auf diesem Wege das Französische der Realschule zu einem sprachlichen Bildungsmittel erheben zu können, welches auch ohne eigenen lateinischen Unterricht wenig hinter dem der Latein treibenden Schulen zurückstehen würde. — Die vorgeschrittene Zeit verstattete leider dem Vortragenden nicht, seinen Stoff in breiterer Weise zu behandeln. Aber auch in dieser abgekürzten, mehr auszugsweisen Vorführung enthielt der Vortrag gewiss eine Fülle von anregenden Gedanken. An den Vorschlägen des Redners Kritik zu üben, lag freilich nahe, und das meiste, was ihm, namentlich von norddeutschen Collegen, entgegengehalten wurde, hatte er selber im Vortrage schon angedeutet. So viel allerdings wird ein weiteres Nachdenken über die Ausführbarkeit der Jägerschen Gedanken ergeben, dass zu diesem Zwecke nicht nur die Vorbildung unserer Reallehrer eine andere werden müsste, als sie es vielfach noch ist, sondern dass wol auch die geistige Reife der Realschüler im Durchschnitt eine größere sein sollte, wenn ein fruchtbarer Unterricht in der gedachten Weise möglich werden sollte. Sonst würden wol die gelegentlich beigezogenen, vom Lehrer mitgetheilten lateinischen Formen und Constructionen in den meisten Fällen, statt wie im Gymnasialunterricht die feste Grundlage zu bilden, dem Realschüler nur als schattenhafte, halbverstandene Größen in der Luft schweben und zusammen mit den mittel- und altfranzösischen Ausdrücken bei vielen mehr zur Verwirrung als zur Klärung des sprachlichen Bewusstseins dienen, so dass über dem idealen, wissenschaftlichen Streben der unmittelbar praktische Zweck, die sichere Handhabung des modernen Französisch, leicht gefährdet werden könnte.

Endlich gedenken wir noch eines dritten Schwaben, der auf einem ganz anderen Gebiet sich den Stoff zu seinem Vortrag geholt und den Beweis geliefert hat, dass auch die neueste Blüte am Stamm der neuphilologischen Wissenschaft, die Phonetik, in Württemberg bereits einen sehr namhaften, eifrigen Vertreter gefunden hat. Professor Wagner-Reutlingen erwarb sich den Dank der Versammlung durch Vorführung des Grützner-Marey'schen Apparates; über dessen Verwertung namentlich auch zu genauer Beobachtung mundartlicher oder fremder Idiome etc. gab der Vortragende reichlich Aufschluss. Und wenn auch manchem von den Anwesenden für die gewandten, von gründlichster Sachkenntnis zeugenden Ausführungen Wagners das volle Verständnis fehlen mochte, so war ihm dafür der Beifall der zahlreich vertretenen Phonetiker unter den Neuphilologen um so gewisser.

Das Gelehrtenschulwesen Württembergs. Den soeben ausgegebenen statistischen Nachrichten über den Stand des Gelehrtenschulwesens in Württemberg auf 1. Januar 1890 entnehmen wir folgende Punkte. Die Zahl der öffentlichen Gelehrtenschulen betrug im ganzen 92 an 87 Orten. Darunter befanden sich außer den 4 theologischen Seminarien 20 Anstalten mit Oberclassen, nämlich 13 Gymnasien, darunter 2 Realgymnasien und 1 Gymnasium

mit einer, einem Realgymnasium entsprechenden, realistischen Abtheilung, 7 Lyceen, darunter 3 Reallyceen; außerdem 68 Lateinschulen, darunter 2 Reallateinschulen. Hauptlehrstellen bestanden an den öffentlichen Gelehrtenschulen im ganzen 425, darunter 27 provisorisch errichtete. Die Gesammtzahl der Schüler belief sich auf 8425. Nach den 4 Kreisen des Landes vertheilen sich dieselben folgendermaßen: es kommen auf den Neckarkreis 3882, Schwarzwaldkreis 1507, Jagstkreis 1224, Donaukreis 1812. Nach dem Religionsbekenntnis befanden sich darunter evangelische 6083, katholische 1986, israelitische 337, andere 19. Von den 13 Gymnasien zählte das Realgymnasium in Stuttgart 844 Schüler, das Eberhard-Ludwigsgymnasium 628, das Karlsgymnasium 611, das Gymnasium in Heilbronn 440, das Realgymnasium in Ulm 314, das Gymnasium in Ulm 275, in Ravensburg 249, in Rottweil 220, in Tübingen 220, in Ehingen 210, in Hall 209, in Ellwangen 198, in Reutlingen 185. Der Stand am 1. Januar 1890 ergibt gegen das Vorjahr eine Abnahme von 208 Schülern. Am Turnunterricht haben theilgenommen 5440 Schüler. Das Zeugnis bestandener Reifeprüfung an Classe X haben im Kalenderjahr 1889 erhalten 327 Schüler; das Zeugnis wissenschaftlicher Befähigung für den einjährig-freiwilligen Militärdienst 716 Schüler. Von den Lehrstellen kamen in dem vergangenen Jahre in Erledigung 1 Gymnasialrectorat, 1 Seminarrectorat, 1 humanistische Professorsstelle, 2 realistische Professorsstellen, 25 Präceptorsstellen, 1 Collaboratorstelle. Neu errichtet wurde eine definitive Professorsstelle. Auf Lebenszeit angestellt waren 381 Lehrer. Das Lebensalter, in welchem die Staatsprüfungen erstanden wurden, war bei der Professoratsprüfung 29 Jahre, bei der Präceptoratsprüfung 25,5 Jahre; das Lebensalter, in welchem die ersteren Candidaten Anstellung auf Lebenszeit, gleichviel auf welcher Stufe des Dienstes, erhielten, war 28 Jahre, bei den letzteren 27,2 Jahre. Unständige Lehrer waren im abgelaufenen Jahre 72 in Verwendung. Die Zahl der vollständig geprüften Professoratscandidaten, welche noch nicht auf Lebenszeit angestellt waren, belief sich auf 33, der Präceptoratscandidaten 54, der Collaboraturcandidaten 29. Von diesen 3 Kategorien hatten 3, resp. 21, resp. 15 keine Verwendung.

Die Zahl der öffentlichen Realschulen betrug 77. Hauptlehrstellen bestanden an denselben 276, worunter 27 provisorisch errichtete. Von diesen gehören 45 der Professoratsstufe, 174 der Reallehrerstufe und 57 der Collaboraturstufe an. Die Zahl der Schüler belief sich auf 8593, welche Zahl eine Zunahme von 235 Schülern gegen das Vorjahr ausweist. Auf den Neckarkreis entfallen 3778 evangelischer, 337 katholischer, 203 israelitischer, 7 eigener Confession, zusammen 4325 Schüler; auf den Schwarzwaldkreis 1379 evangelischer, 299 katholischer, 31 israelitischer, 1 eigener Confession, zusammen 1710 Schüler; auf den Jagstkreis 832 evangelischer, 135 katholischer, 94 israelitischer, zusammen 1061; auf den Donaukreis 930 evangelischer, 498 katholischer, 68 israelitischer, 1 eigener Confession, zusammen 1497 Schüler. Nach der Schülerzahl ergibt sich für die 13 Realanstalten folgende Reihenfolge: Stuttgart 1402, Heilbronn 453, Cannstatt 400, Esslingen 371, Reutlingen 368, Ulm 345, Göppingen 296, Ludwigsburg 270, Tübingen 240, Hall 233, Ravensburg 182, Biberach 157, Rottweil 151. Am Turnunterricht haben theilgenommen 5322 Schüler. Das Zeugnis bestandener Reifeprüfung an Classe X haben 22 Schüler, das Zeugnis wissenschaftlicher Befähigung für den einjährig-freiwilligen Mili-

tärdienst 381 erhalten. Im abgelaufenen Kalenderjahr wurden im ganzen erledigt 10 Lehrstellen, nämlich 1 Professor-, 7 Reallehrer- und 2 Collaboraturstellen; neu errichtet wurde 1 Collaboraturstelle. Das Lebensalter, in welchem die Professoratsprüfung erstanden wurde, beträgt 27,7 Jahre, bei der Reallehrerprüfung 27 Jahre, während das Lebensalter, in welcher die Candidaten ihre erstmalige Anstellung auf Lebenszeit, gleichviel auf welcher Stufe des Dienstes, erhielten, für die Lehrer I. Stufe 28,5, II. Stufe 28,8 Jahre beträgt. Unständige Lehrer waren 73 Candidaten. Die Zahl der vollständig geprüften, aber nicht auf Lebenszeit angestellten Candidaten belief sich auf 86 und zwar 34 Professorats- und 52 Reallehramtscandidaten; dazu kommen dann noch diejenigen Candidaten, welche die Dienstprüfungen noch nicht vollständig erstanden haben, so dass die Zahl derer, welche noch auf definitive Anstellung harren, 127 ist! Wie oben gesagt, kamen im vergangenen Jahre im ganzen 11 Stellen zur Besetzung; rechnet man mit dieser Zahl, so wird es noch gegen 12 Jahre dauern, bis die schon vorhandenen Candidaten eine definitive Anstellung erhalten haben. Insbesondere aber ungünstig liegen die Verhältnisse für die Professoratscandidaten der mathematisch-naturwissenschaftlichen Richtung, von welchen nämlich 29 vollständig geprüfte und 15 mit abgelegtem theoretischen Theil der Prüfung vorhanden sind; der Bedarf an diesen Lehrern ist im verflossenen Jahre, der Bedarf an den Gymnasien mit eingeschlossen, 3 gewesen.

An 18 Orten bestanden Elementarschulen, welche Knaben zum Eintritt in die Gelehrten- und Realschulen vorbereiten. Die Schülerzahl belief sich auf 2484, was gegen das Vorjahr eine Abnahme von 56 Schülern bedeutet. Unter diesen sind 2101 evangelischer, 223 katholischer, 99 israelitischer, 5 Schüler eigener Confession. Im Jahre 1889 kam eine Lehrstelle in Erledigung, welche wieder definitiv besetzt wurde. P.

Aus der Schweiz. Auch in der Schweiz wirft die Lateinfrage immer noch ihre Wellen in berufenen, engeren und weiteren Kreisen, besonders seitdem Professor Maurer-St. Gallen dieselbe in einer Beilage zum officiellen Programm der St. Gallischen Cantonsschule in objectiver, gründlicher Weise und mit dem Scharfblick des erfahrenen Philologen erörtert hat. Gewiss mit Recht sagt dieser Gewährsmann u. a.: „Die Forderung einer Reform des Gymnasiums ist nicht eine Frucht des Materialismus, wie philologische Kurzsichtigkeit sich und anderen einreden möchte. — Die Frage der Reform wird sich darum drehen, ob von dem traditionellen Lehrstoffe des Gymnasiums das Überflüssige und Schlechte getilgt werde unter Beibehaltung des Guten und Unersetzbaren, oder ob, der Anschauung des Bildungsphilisters entsprechend, die Schule das Bessere über Bord werfe und das „classische Studium“ beschränke auf das Latein. Eines von diesen wird früher oder später geschehen; die Philologen haben es, wenn sie eine besonnene Selbstverleugnung üben mögen, zum guten Theil in ihrer Hand, die Entwickelung zum besseren Ziele gedeihen zu lassen.“ Im gleichen Sinne der Entlastung von unnützem, altsprachlichem Ballast und intensiverer Pflege der modernen Sprachen und naturwissenschaftlichen Fächer an Gymnasien sprachen sich der Reihe nach auch andere gewiegte Philologen und Schulmänner der Schweiz aus. Ein nicht uninteressantes Discussionsobject hatte auch die Volksschule in der Frage einer wirklichen Abschaffung oder Reorganisation der Examen. Selbst politische

Blätter nahmen in letzter Zeit längere Artikel über dieses Thema in ihre Spalten auf. Übereinstimmend wurde der Wert der Schlussprüfungen als Bindemittel zwischen Haus und Schule, Lehrer und Behörden hervorgehoben, gleichzeitig und mit besonderem Nachdruck aber auch die Schattenseite derselben, das verwerfliche Rennen und Jagen des Lehrers nach dem flüchtigen Glück der momentanen „Lehrplan-Leistungen“ betont. Die Macht der Presse übte schon jetzt ihren günstigen Einfluss auf die Behörden, besonders der Städte, aus, indem mehrere derselben allmählich absahen von der Beurtheilung einer Schule und ihres Lehrers nach den Scheinresultaten der Schulprüfung und diese selbst so organisiren, dass sie weit eher als früher die Wirksamkeit des Lehrers und den Stand seiner Schule darzustellen vermag.

Als ein wesentlicher Fortschritt ist z. B. der nun in mehreren Städten eingeführte Usus zu betrachten, wonach Parallelclassen der Anstalt auch gleichzeitig und mit ganz gleichen Anforderungen ins Examenfeuer genommen werden. Oft gibt man Schülerabtheilungen desselben Alters die nämlichen (gedruckten) Aufgaben fürs Rechnen und die Sprache und nimmt in Gegenwart von Eltern und Schulfreunden erst nachher eine blos mündliche Prüfung in den Hauptfächern ab.

Seit kurzer Zeit wird in Basel der Boden zur Aussaat eines gesunden Samenkornes vorbereitet, aus dem in wenig Jahren ein kräftiger, stattlicher Baum erwachsen dürfte: diese Stadt will auch ihr eigenes Lehrerseminar — allerdings mit einer ziemlich originellen Organisation — gründen. Schon jahrzehntelang bezog sie nämlich ihre Lehrer der Primar- und Secundarschulen zum größten Theil aus anderen Cantonen. Die hohen Gehalte und andere Vorzüge lockten beim Vacantwerden einer Lehrstelle stets eine außergewöhnlich große Zahl von Anmeldungen herbei, so dass man jeweilen die besten, bewährtesten Kräfte auswählen konnte. Allein ein Nachtheil hiervon lag in der Verschiedenartigkeit der Vorbildung sämmtlicher Lehrkräfte und ein anderer in dem Umstand, dass junge Leute in Basel keine Gelegenheit zur Vorbildung auf den Beruf des Volksschullehrers fanden; andere Cantone beklagten sich, wenn ihnen die bewährtesten Lehrer entzogen wurden. Offenbar vertritt die vorberathende Commission, an deren Spitze Herr Professor Dr. Hinkelin steht, einen principiell richtigen Standpunkt, wenn sie (in ihrem Bericht an die Erziehungsdirection) sagt: Ein Staatswesen, das so viel für die Bildung seiner Einwohner thut, außer den Primar- und Secundarschulen stark besuchte Oberschulen und eine wol ausgestattete und gut frequentirte Universität nebst gewerblichen Bildungsanstalten unterhält, darf nicht anderen die Sorge für die Erziehung seiner Jugendbildner übertragen, darf sich des bestimmenden Einflusses auf die Ausbildung der zukünftigen Lehrer nicht entschlagen. Basel steht es wol an, selbstständig vorzugehen und eine mustergiltige Einrichtung zu treffen.“ — Als wesentlichen Unterschied wird die zukünftige Anstalt weder eine Verbindung von Seminar mit Cantonsschule, noch ein Convict aufweisen. Sie soll die Trennung der allgemein wissenschaftlichen von der speciell beruflichen Bildung realisiren. Deshalb muss der zukünftige Pimarlehrer eine obere Mittelschule (Realschule oder Gymnasium) absolvirt und ein Reifezeugnis von einer dieser Anstalten erlangt haben, alsdann die Universität besuchen und deren hervorragende geistige Hilfsmittel und Anregungen zu Nutzen ziehen. Demnach wird die eigentliche pädagogische Bildung des Lehramtscan-

didaten nicht der Hochschule, sondern einem Lehrerseminar zugewiesen, dessen Curse zusammen nur drei Semester dauern und das neben der Universität hergeht. — Mit Vergnügen ersehen wir aus dem schon entworfenen Lehrplan, dass bedeutendes Gewicht gelegt wird auf Methodik, Ethik, Schulgesundheitslehre, wie auf Präparationen und Übungen.

Dass diese angehenden Lehrer im Zeichnen (an der Gewerbeschule), im Singen und Violinspiel (an der Musikschule), sowie im Turnen (im Lehrerturnverein) außergewöhnlicher Begünstigungen sich erfreuen würden gegenüber eigentlichen „Seminaristen", und dass sie überdies nach eigener Neigung und Auswahl Collegien an der Universität zu ihrem allgemein wissenschaftlichen und beruflich-praktischen Nutzen besuchen könnten, ist selbstverständlich. An geeigneten Schulclassen für Lehrübungen fehlt es natürlich in Basel am allerwenigsten. Ein Jahresbudget von 6000 Francs wird bei einer Besoldung von 200 Francs per Jahresstunde als ausreichend erklärt, so dass also der Realisirung eines stadtbaslerischen Lehrerseminars keine beachtenswerten Hindernisse mehr gegenüberstehen, umsoweniger, da dasselbe als eigenartiges Institut ohne Zweifel bald eine bedeutende Frequenz aus der Stadt und vom Lande her erhalten dürfte. Hoffentlich wird dieses fortschrittliche Project einer akademischen Bildung der zukünftigen Volkserzieher recht bald auch in anderen Städten mit Hochschulen auftauchen und realisirt werden!

Den Recrutenprüfungen wird in allen berufenen Kreisen und dank der journalistischen Ausbeutung ihrer Resultate auch in den niedersten Schichten der Bevölkerung die ihnen gebürende Beachtung geschenkt, und damit nicht nur „Idee und Wort im Flug der Zeit ans Räumliche gebunden" sei, sollen die schriftlichen Arbeiten der Recrutenprüfungen abwechselungsweise von fünf zu fünf Jahrgängen bei den schweizerischen permanenten Schulausstellungen in Zürich und Bern deponirt werden.

Die Actien der Bildung, welche die Akademiker an schweizerischen Universitäten holen, scheinen immer noch steigen zu wollen, indem nicht nur die neue Universität in Freiburg sehr gut frequentirt ist, sondern auch diejenigen in Basel, Bern, Genf, Zürich 1889 bedeutend höhere Besuchsziffern (409, 568, 563 und 507) aufweisen, als vor zwei Jahren (165, 282, 155, 324).

Auf dem Gebiete der Turnkunst herrscht reges, freies Leben. Nicht nur gedeihen die Lehrerturnvereine der Städte (Basel, Zürich, St. Gallen etc.) vorzüglich; auch in den Landbezirken regt sich die Lust zur erfolgreichen Pflege der auf Körper und Geist so wolthätig einwirkenden Kunst, und in mehreren Cantonen wurden seit dem Frühjahre Turncurse abgehalten zu Gunsten des militärischen Vorunterrichtes sowol, als auch zur Beförderung rationellerer Körperpflege bei Lernenden und Lehrenden. Dass dabei dem Mädchenturnen weit mehr Aufmerksamkeit geschenkt wird als früher, ist eine erfreuliche Thatsache, die sich auch in einer neu erscheinenden Fachzeitschrift, der „Monatsschrift fürs Schulturnen", redigirt von Bienz und Bollinger — Auer und Glatz in Basel — bestätigt. Selbst die politischen Blätter, wie z. B. die Neue Züricher Zeitung und die Baseler Nachrichten, halten ihre Leser au courant über die Fortschritte des rationellen, praktischen Schul- und Frauenturnens und treffliche Lehrbücher, welche das praktische Leben, also insbesondere die Hausgymnastik berücksichtigen, wie z. B. dasjenige von Dr. E. Anger-

stein und G. Eckler (Berlin, Th. Chr. Fr. Enslin) finden in unserem Lande je länger, je mehr Verbreitung.

Ferner entwickelt sich auch auf wissenschaftlichen Gebieten eine seltene Regsamkeit und Strebsamkeit; so besuchen die Lehrer der Universitätsstädte meistens recht zahlreich die akademischen Vorträge, und während sich diejenigen auf dem Lande in Specialconferenzen und freien Zusammenkünften fortbilden, hören ihre Collegen in kleinen Städten da und dort einen Cyklus wissenschaftlicher Vorträge. So z. B. lassen sich in St. Gallen ca. 80 Lehrerinnen und Lehrer von einem praktisch erfahrenen und wissenschaftlich auf der Höhe stehenden Arzt (Herrn Dr. Feurer) in die für die Schule so wichtige Anatomie einführen, was um so wertvoller ist, da z. B. die Somatologie an vielen Seminarien immer noch blos stiefmütterlich behandelt wird. Der Lector versteht es in vorzüglicher Weise, bei seinen Zuhörern das Interesse am inneren Bau des menschlichen Körpers zu wecken, zu fördern und zu kräftigen durch Hinweis auf die Anforderungen der Gesundheitspflege an die moderne Schule. Beachtenswert erscheint hier wol das Urtheil desselben, nach welchem die Schule zwar z. B. die Scoliose (Rückgratsverkrümmung) befördern kann, nie aber unbedingt und allein schuld ist an derselben.

Der Handfertigkeitsunterricht wird je länger je mehr gepflegt. Für die Zeit vom 20. Juli bis 15. August findet in Basel wieder ein Cursus statt, der voraussichtlich sehr zahlreich besucht sein wird.

In Zürich, Bern etc. finden die sehr beachtenswerten Ideen Herm. Molkenboers in Bonn a. Rh.*) allmählich mehr Anklang, und obwol die Zahl der Adhärenten auch hier noch minim (17) ist, werden jene doch den fruchtbarsten Boden finden, sobald sie einmal noch mehr in Fluss gekommen und die Adhärenten aller Länder, gut organisirt, Moltke's neuesten Ausspruch im deutschen Reichstag: „Die Völker und nicht die Fürsten machen die Kriege" beherzigen, und zwar als Lehrer der Jugend, also besonders im Geschichts- und geographischen Unterrichte die Friedensidee und den allgemeinen, internationalen Patriotismus hochhalten.

Offenbar ist auch das auf den 27. bis 29. September festgesetzte schweizerische Lehrerfest berufen, weitere, und zwar tonangebende Kräfte für die gute Sache zu gewinnen, besonders dann, wenn die Discussionen der zwei zur Behandlung kommenden Hauptthemata (Schuldisciplin und Abschluss der Volksschulbildung, resp. Anschluss des Lehrplans höherer Schulen an denjenigen der Volksschulen) nicht allzuviel Zeit absorbiren.

Gegenwärtig kräuselt ein allmählich immer stärker werdender Wind der Reaction die sonst so ruhige Oberfläche des Schullebens; seine ursprüngliche Richtung ist nicht leicht zu ermitteln, da es auf die außergewöhnliche Reduction der Schulstunden und auf die gänzliche Verbannung der Hausaufgaben abgesehen ist. Weil man wirklich — vielleicht da und dort auch in bester Treue — viel sündigt auf diesem Gebiete, wird ohne Zweifel der Sturm auch in schul- und lehrerfreundlichen Kreisen nicht ausbleiben und manche absolut nothwendige Schulstunde mit der unnöthigen wegfegen. Es ist indessen ein erfreuliches Zeichen und ein gutes Omen, dass gerade berufene Organe und

*) Vergl. Pædagogium Nr. 9, 1881, betitelt: „Ein bleibender, internationaler Erziehungsrath."

Persönlichkeiten sich der Frage bemächtigen und ihr zur rechten Zeit ein entschiedenes Halt zu bieten versprechen. So bringt die „Neue Züricher Zeitung" einen gewappneten Artikel gegen die Überbürdung, und in der für weitere Umkreise jeweilen ziemlich maßgebenden Schulsynode Zürichs gab Herr Dr. Stadler der Reduction des Unterrichtsstoffes im allgemeinen und im besonderen im Lehrerinnenseminar in beredtester Weise Ausdruck. Dagegen betonte er die Nothwendigkeit einer besseren Berufsbildung bis zum Austritt aus dem Seminar.

Aus der Fachpresse.

336. Aus dem Heimatlande Pestalozzi's (R. Dietrich, Päd. Zeitung 1890, 23). Die Entwickelungsgeschichte der Volksschule. Beginn in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts, Verdienste der „helvetischen Gesellschaft" — Leistungen des Einheitsstaates (helvetische Republik, 1798) durch den Minister Stapfer (auch thatkräftige Unterstützung Pestalozzi's) — cantonale Bestrebungen 1803 bis 1815 — Fortschritt und Anbruch der neuen Zeit 1830: Schule als Staatsanstalt (Züricher Seminardirector Thomas Scherr) — seit 1874 Betheiligung des Bundes an der Entwickelung des Schulwesens (Recrutenprüfungen, Turnunterricht, Fabrikgesetz, Unterstützung der gewerblichen und landwirtschaftlichen Bildungsanstalten, der Schulmuseen und gewisser literarischer Arbeiten).

337. Die Ansichten Diesterwegs über den Lehrerstand (Schles. Schulz. 1890, 15), folgendermaßen zusammengestellt: Ansehen, der Wichtigkeit des Berufs entsprechend — Freiheit hinsichtlich der Methode und der Schulverwaltung — uneingeschränkte Ausübung der staatsbürgerlichen Rechte — ausreichendes Gehalt — gründliche, die Anforderungen des Lebens berücksichtigende Vorbildung — der Lehrer sei ein Christ, ein fester Charakter, suche sich den Idealismus zu erhalten, strebe nach Fortbildung, sei im Amte kein Parteimann — Nothwendigkeit freier Lehrervereinigungen.

338. Der Beruf (R. Dietrich, Österr. Schulbote 1890, VI). Jeder Mensch hat zwei Berufe: einen besonderen („Brotberuf", der dem Einzelnen zum Unterhaltserwerbe dient, „Haupt- und Nebenberuf" im gewöhnlichen Sinne) und einen allgemeinen (den alle erfüllen sollen, der dem Allgemeinen, Großen, Ganzen, der Welt, dem Menschenthume, der Menschlichkeit gilt) — oder: einen realen und einen idealen. „Ist der besondere Beruf ein erwählter, so ist der allgemeine ein für alle Zeiten und alle Personen sittengesetzlich bestimmter — ein ererbter, wenn man will. Übrigens verhält sich der reale Beruf zum idealen wie das Mittel zum Zweck. Letzterer muss in ersterem Anknüpfungspunkte suchen und finden. Jenen übt der Fachmann aus, diesen der Mann als solcher. — Gewisse Berufe (Künste) sind reich an Anknüpfungspunkten für den allgemeinen Beruf, während solche anderen (Fabrikarbeit) gänzlich zu fehlen scheinen: wem viel gegeben ist, von dem wird viel gefordert. — Auch der Lehrerberuf ist ein realer. Hört man ihn jemals so nennen? Bezeichnet man ihn nicht vielmehr als einen idealen, erhabenen, heiligen? Das ist eben das Eigenthümliche, das ist allerdings das Außerordentliche an unserem Berufe, dass er den besonderen und den allgemeinen in sich vereinigt, dass er seinem Wesen nach real und ideal zugleich ist wie kein anderer und deshalb als der edelste menschliche Beruf anerkannt werden muss."

Literatur.

Dr. Volkmer. Johann Ignaz von Felbiger und seine Schulreform. — Ein Beitrag zur Geschichte der Pädagogik des 18. Jahrhunderts. 96 S. Habelschwerdt 1890. Verlag von J. Franke's Buchhandlung.

Vorliegende Schrift, wenn auch keine Gelegenheitsschrift im engeren Sinne des Wortes, verdankt ihr Entstehen der hundertjährigen Todesfeier Felbigers, welche bekanntlich vor zwei Jahren stattgefunden hat. Der Verfasser findet, „dass bis jetzt eine besondere und einigermaßen ausführliche Darstellung des Lebens und Wirkens dieses Mannes in der pädagogischen Literatur nicht vorhanden ist," und sein Zweck ist, einen Beitrag zu liefern zur Behebung des in dieser Thatsache enthaltenen Mangels.

Eine ansehnliche Zahl von Schriften werden als Quellen angeführt, und an der Hand derselben nimmt die Darstellung des Lebens und der Thätigkeit Felbigers einen recht anziehenden Lauf. Wir wollen und können hier auf alle Einzelheiten nicht eingehen, heben nur einige, vielleicht nicht allgemein bekannte Thatsachen hervor. So z. B., dass Felbiger zu seiner Schulreform eigentlich durch den Umstand bewogen wurde, dass die katholischen Kinder die evangelischen Schulen, weil diese besser waren, besuchten (S. 9); dass Felbigers Schriften die Aufmerksamkeit seiner Landesregierung (Schlesiens) eigentlich durch den Umweg über Berlin, also durch eine evangelische Empfehlung auf sich gezogen haben (S. 19). Ausführlich werden wir Jahr für Jahr über die Lebensschicksale und Thaten des ehrenwerten Reformators informirt und lernen den edlen Sinn, den unermüdlichen Fleiß, das organisatorische Talent desselben immer mehr und mehr schätzen. Es ist bekannt, dass sich seine Thätigkeit hauptsächlich auf die Volksschule concentrirte; alle Verordnungen und Pläne, die er mit Bezug auf diese Anstalten erließ, werden kurz skizzirt, und alle seine Schriften ihrem hauptsächlichen Inhalte nach ebenfalls kurz gekennzeichnet. — Sehr interessant und lehrreich ist auch die Schilderung der österreichischen Interessen gewidmeten Thätigkeit, unter anderem z. B. die Statistik der Schulen bei seiner Ankunft und nach seinem Abtreten vom Schauplatze der Thätigkeit.

Um die Darstellung kurz zu beurtheilen, so heben wir hervor, dass der Verfasser wol voll Lobes für die Verdienste Felbigers ist, aber auch die Schattenseiten seiner Methode nicht übersicht. Er fasst die vier Vortheile derselben in „das Zusammenunterrichten, das Katechisiren, die Buchstabenmethode und das Tabellarisiren" (S. 42) zusammen, erwähnt aber öfters die Schiefheiten, die bei der Anwendung dieser Methode besonders bei nachlässigeren Lehrern entstehen. Auch die Charakteristik Felbigers als Menschen erscheint uns gerecht und unbefangen, und indem er ausführt: „Die vielseitige Bewunderung, die ihm (nämlich Felbiger) gezollt wurde, verleitete ihn leider zu mancher Eigenmächtigkeit. Er vertrug allmählich keinen Widerspruch mehr und duldete eigenen Willen bei anderen umsoweniger, je mehr er selbst davon besaß", S. 76, gibt er auch den Schlüssel zur Erklärung der letzten Jahre von Felbigers Thätigkeit. Durch diese Eigenschaft zog sich Felbiger die Feindschaft vieler zu; Joseph, der Sohn M. Theresia's, hatte schon als Mitregent entschiedene Abneigung gegen ihn, auch deshalb, weil er ein Ordenspriester war, und so geschah es (wie dies in der Schrift noch ausführlicher dargelegt wird), dass er seiner glänzenden Stelle enthoben und nach Pressburg geschickt wurde. —

Rühmend hebt der Verfasser Felbigers milden Sinn in Bezug auf die confessionellen Streitigkeiten hervor, weshalb er von seinen Glaubensgenossen öfters und heftig angegriffen wurde, ja, wie der Verfasser zeigt, auch heute noch angegriffen wird; und der Hinweis auf einige Verdienste um das praktische Leben und auf seine Pflege der Naturwissenschaften ergänzt in willkommener Weise die Reihe seiner Verdienste.

Trotz alledem ist die Schrift keine eigentliche wissenschaftliche Monographie. Der Verfasser gibt über die Benutzung seiner Quellen keine Auskunft, geschweige einen Bericht über dieselben (besonders über die handschriftliche Vita von Leipelt hätte er's thun sollen), auch ist die Entwickelung der Felbigerschen Anschauungen und die auf derselben aufgebauten Thätigkeit sehr zerfließend gezeichnet, ebenso vermisst man ungern in einer ähnlichen Schrift eine bibliographische Zusammenstellung, wenn eine solche auch anderswo bereits erschienen wäre.

Es mag aber sein, dass Verfasser mehr eine populäre Schrift im Auge hatte, ohne die Ansprüche, die eine wissenschaftliche Behandlungsweise stellt, und wenn dies der Fall ist, gestehen wir gern, dass die kleine Schrift, getragen von einer lebhaften Begeisterung für den verdienstreichen Schulorganisator, sehr geeignet ist, zur Würdigung seiner Thätigkeit und zur Weckung des seiner Person gebürenden Interesses recht viel beizutragen, weshalb dieselbe auch hiermit bestens empfohlen wird. „Der Reinertrag wird als Zuschuss zu den Kosten der Errichtung eines Felbiger-Denkmals verwendet." J. K.

Dr. med. Paul Schubert, Augenarzt in Nürnberg. Über Heftlage und Schriftrichtung. Hamburg und Leipzig 1890.

Emanuel Bayr, Schulleiter in Wien. Steile Lateinschrift. Wien 1890.

Eine Frage, welche immer dringender an die Schule herantritt, ist die, wie der Kurzsichtigkeit und der schlechten Körperhaltung der Schulkinder, welch letztere mitunter zu Rückgratsverkrümmungen führt, vorzubeugen sei. Zur Lösung derselben wurde zunächst eine richtig construirte Schulbank gefordert. Seit einem Vierteljahrhundert ist die Literatur darüber lawinenartig angeschwollen. Schulmänner und Ärzte, Handwerker und Techniker wetteiferten in der Erfindung von zweckmäßigen „Subsellien". In neuester Zeit wurde die Aufmerksamkeit der Heftlage und Schriftrichtung zugewendet, weil man Ursache zu der Annahme fand, dass durch die schiefe Lage der Schreibhefte und die daraus hervorgehende rechtsschiefe Lage der Schriftzeichen die schlechte Haltung der Schüler veranlasst sei. Man stellte deshalb die Forderung, dass statt der rechtsliegenden eine Steilschrift einzuführen und demgemäß eine gerade Mittenlage des Heftes einzuhalten sei. Es gebürt das Verdienst, diese Forderung zuerst (1880) aufgestellt und begründet zu haben, dem Augenarzte Dr. med. Paul Schubert in Nürnberg. Zunächst waren es Ärzte (Mayer, Schenk, Kocher etc.), welche in medicinischen Zeitschriften diese Frage mit Hilfe wissenschaftlicher, physiologischer Untersuchungen lösten und darlegten, dass thatsächlich die schiefe Lage des Heftes und der Schrift die hervorgehobenen Übelstände im Gefolge habe. Insbesondere hat Schubert in Gräfe's Archiv, 32. Jahrg. 1886 und zuletzt, 1889, in Kotelmanns Zeitschrift für Schulgesundheitspflege in streng wissenschaftlicher Weise die Berechtigung seiner Forderungen begründet: Ein erweiterter Abdruck der bei Kotelmann erschienenen Abhandlung ist die oben angeführte Broschüre. Aus derselben kann derjenige, welcher die Frage der Steilschrift nicht oberflächlich zu beurtheilen, wie dies einzelne Schulmänner in österreichischen Zeitschriften thaten, sondern gründlich zu studiren unternimmt, die streng wissenschaftlichen Grundlagen der neuen Schreibmethode ersehen, denen durch das Hervorheben der geänderten Eigenschaften unserer Federn und der infolge der Stahlfedern entstandenen Gewöhnungen nicht beizukommen ist. Er findet daselbst auch ein Verzeichnis der wichtigsten in dieser Frage seit dem Jahre 1870 erschienen, zumeist medicinischen Werke und Abhandlungen.

Es konnte nicht fehlen, dass auch Schulmänner dieser für das physische Gedeihen der Jugend wichtigen Frage ihre Aufmerksamkeit zuwandten. Unter

diesen ist Prof. Daiber in Stuttgart hervorzuheben, welcher in seinen Schriften („Die Körperhaltung und Schule", 1881, und „Die Schreib- und Körperhaltungsfrage", 1889) auf Grund langjähriger Erfahrungen in der Schulpraxis für die senkrechte Schrift bei gerader Winkellage des Heftes eintrat. Ihm folgte der Wiener Schulmann Emanuel Bayr mit obigem Werke, in welchem die Literatur über diese Frage vervollständigt und die bisher zu Gunsten der Steilschrift angeführten Argumente durch Herbeiziehung reicher eigener Erfahrungen und neuer Gutachten namentlich von seiten des Wiener Anatomie-Professors Dr. K. Toldt erweitert erscheinen. Herr Bayr hat in der von ihm geleiteten Schule bereits die Steilschrift eingeführt, und es zeigt sich, wie der Unterzeichnete aus der auf Augenschein beruhenden Überzeugung bestätigen kann, dass bei dieser Schritt- und Heftlage die Kinder gerade sitzen, sich nicht vorbeugen und auch die Brust nicht an den Rand der Bank andrücken. Zugleich erscheint die Steilschrift gefälliger als die schiefliegende, weil bei letzterer es den Kindern mehr Schwierigkeiten bereitet, den Parallelismus der einzelnen Schatten- und Haarstriche einzuhalten, als bei der senkrechten Schrift. Auch zeigt die Erfahrung, dass bei den meisten Kindern die Schattenstriche nicht senkrecht, sondern vielmehr links schief erscheinen, so dass sie mit dem Haarstriche und der Linie gleichseitige Dreiecke bilden, deren Scheitelpunkte senkrecht über der Linie zu liegen kommen. Dieses durch die Erfahrung sich ergebende Moment verdient noch eine genauere Beobachtung und Untersuchung. Ein bisher noch nicht hervorgehobenes Argument zu Gunsten der Steilschrift mag auch der Hinweis auf die Thatsache bieten, dass in England die Kurzsichtigkeit so selten ist, dass man einen Mann, der Brillen trägt, sofort als Deutschen bezeichnen zu können glaubt, und dass die Engländer fast durchwegs, so weit meine Erfahrung reicht, eine senkrechte oder nach links sich neigende Handschrift schreiben. Dr. E. Hannak.

Des Pädagogen Traum. Festspiel von Paul Risch, Musik von Paul Ziegler. Aufgeführt am 28. Mai 1890 bei der Diesterweg-Feier des VIII. deutschen Lehrertages im Saale der Philharmonie zu Berlin.

Die im Titel erwähnte Aufführung fand ungetheilten Beifall und weckte in vielen Hörern den Wunsch, das Werk allgemein zugänglich gemacht zu sehen. Dies veranlasste den Ortsausschuss des VIII. deutschen Lehrertages, einen Clavierauszug der Composition zu veranstalten, welcher zum Preise von 4 Mark bei Herrn Rosenberg in Berlin SW., Großbeerenstraße 56b, zu beziehen ist. Damit das Festspiel auch in kleinerem Rahmen zur Aufführung gebracht werden könne, ist der Clavierauszug mit den nöthigen Angaben wichtiger Orchestereinsätze versehen und so auch als Partitur verwendbar. Die Orchesterstimmen ist der Componist bereit zum Selbstkostenpreise zu liefern. Die Zusendung des Textes allein erfolgt gegen Einsendung von 30 Pfennig in Briefmarken.

Allgemein empfehlenswert, besonders aber für Feierlichkeiten zu Ehren Diesterwegs ein höchst schätzenswerter Beitrag.

Christian Harms, Zwei Abhandlungen über den Rechenunterricht. 72 S. Oldenburg 1889, G. Stalling. 80 Pf.

Der Verfasser, dessen viel verbreitete Lehrbücher sich eines sehr guten Rufes erfreuen, darf wol unsere gespannte Aufmerksamkeit erwarten, wenn er uns seine didaktischen Ansichten mittheilt. Die erste Abhandlung über das Rechnen mit Zahlen von 1 bis 100 wird in vier Stufen gegliedert, nämlich in das Rechnen in den Zahlenkreisen 5, 10, 20 und 100. Der Verfasser erklärt sich gegen die Methode von Grube und will die alte, bewährte Methode gegen Grube in Schutz nehmen. Es will uns aber fast scheinen, dass sich der Verfasser dabei eine unnöthige Aufgabe gestellt hat; zu einem vollständigen Siege, das wäre die Betrachtung jeder einzelnen Zahl bis 100 als Zahl-Individuum, hat es ja Grube's Methode ohnehin nicht gebracht, und im Gebiete von 10 bis 20 lässt ja der Verfasser selbst dieser Methode thatsächliche Anerkennung widerfahren, während endlich ihr Wert für den Zahlenkreis unter 10 immerhin als eine offene Frage zu betrachten ist. — Als Lehrbehelf

empfiehlt der Verfasser sein Rechenbrett oder Quadratnetz; wir ziehen einem mit Stiften oder farbigen Punkten versehenen Netze die russische Kugelrechenmaschine wegen ihrer größeren Beweglichkeit jedenfalls vor. So lesen wir z. B. die Behauptung, 6 sei leichter als 2 mal 3, denn als 3 mal 2 zu erfassen, wir meinen aber, dass mit Hilfe der Kugelrechenmaschine, wenn man 2 Kugeln auf je 3 Stäben, oder 3 Kugeln auf je 2 Stäben absondert, beide Vorstellungen gleich leicht zu erfassen sind.

Eine viel wärmere Zustimmung als der ersten Abhandlung vermögen wir der zweiten über Rechenunterricht und Rechenbücher zu widmen. Hier schreibt sich der Verfasser das Verdienst zu, die Lehre von den Verhältnissen und Proportionen als einer der ersten aus der Volksschule entfernt zu haben, gesteht jedoch zu, dass dies überhaupt nur in einer „gewöhnlichen" Schule möglich sei, und eine „höhere" Schule der Proportionen nicht entrathen könne, womit wir durchaus einverstanden sind. Genau genommen steht aber die eben gemachte Ausführung des Verfassers mit der folgenden im Widerspruche, in welcher er nämlich sagt, dass es ja keine verschiedene Rechenkunde für niedere und höhere Schulen geben könne, sondern dass für beide, wie für die Kinder überhaupt nach Goethe's Wort das beste nur gut genug ist.

Höchst wichtig scheint auch die Erkenntnis: „Nicht darauf ist das Hauptgewicht zu legen, ob die Schule ein- oder mehrclassig sei, sondern darauf, dass ein tüchtiger, treuer Lehrer an ihr wirke unter nicht allzu ungünstigen Verhältnissen, was Schulbesuch der Kinder und Bildungs- und Vermögensstand der Eltern betrifft." Dies stimmt wol mit unserer oft wiederholten Bemerkung, dass nicht das Lehrbuch, sondern der Lehrer das bedeutendste Agens der Schule sei, und zwar noch viel mehr für Volks- als für höhere Schulen.

Wenn der Verfasser endlich hervorhebt, dass er den Erfolg seiner Lehrbücher hauptsächlich dem Umstande zuschreibt, dass er in denselben „Wissenschaft und Leben möglichst gleichmäßig berücksichtigt" habe, so kann man dieser Äußerung nur zustimmen und wünschen, dass die didaktischen Überzeugungen des Verfassers dieselbe Verbreitung finden mögen wie seine Lehrbücher. H. E.

G. Zaiser, Mittelschullehrer in Ludwigsburg, Das Speciesrechnen und der Bruchsatz. Lehrbuch zu rationeller Behandlung des Rechenunterrichtes in den Oberclassen der Volks- und Mittelschulen. Stuttgart 1889, Bonz. Lehrer-Ausgabe. 196 S. 2 Mk. 40 Pf. Schüler-Ausgabe. 52 S. 45 Pf.

Der Verfasser geht von der häufig zu machenden Erfahrung aus, dass Personen, welche keine Gewandtheit im Rechnen besitzen, sich der Zerfällungsmethode oder welschen Praktik bedienen; das heißt, da sie die Rechnung in ihrer Gesammtheit nicht zu übersehen vermögen, so nehmen sie die nothwendigen Operationen im einzelnen und nacheinander vor. Die Auflösung jeder Proportion besteht in der Ausführung einer Multiplication und einer Division; die Aufeinanderfolge dieser Rechnungsarten kann nach Belieben geändert werden und muss nothwendigerweise geändert werden, wenn man um das auf die Einheit Entfallende fragt. Diesen Vorgang befolgt der Verfasser für Auflösung der Proportion und leitet seinen Unterricht sehr zweckmäßig durch einen Abschnitt über den „Zweisatz" ein; unter Zweisatz wird verstanden, dass eines der vier Glieder der Proportion der Einheit gleich sei, wodurch dann natürlich die Auflösung derselben nur in einer Multiplication oder nur in einer Division besteht. Der zweite Abschnitt handelt vom Dreisatz, welcher bei gerade proportionirten Größen zu seiner Durchführung zuerst eine Division, sodann eine Multiplication erfordert; bei verkehrt proportionirten Größen geht die Multiplication vorher und die Division folgt. Im dritten Abschnitt werden verschiedene Aufgaben des bürgerlichen Rechnens hauptsächlich nach den Grundsätzen der welschen Praktik gelöst; in gleicher Weise wird im vierten Abschnitt der Vielsatz behandelt, wobei jedoch der Gang der Rechnung — wie es kaum anders sein kann — ein schleppender wird; bündiger und daher zweckmäßiger zeigt sich im fünften und sechsten Abschnitt die Anwendung der Grundsätze der welschen Praktik auf die Procent- und Zinsrechnung. Im siebenten Abschnitt lässt der Verfasser die Aufgaben des zweiten und dritten Abschnittes nach der Bruchsatzform lösen, was für die Aufgaben des Vielsatzes

unbedingt einfacher ist. Der achte Abschnitt endlich enthält Aufgaben über Flächen- und Volumsberechnungen.

Außer dem glücklichen Gedanken, welcher den Verfasser bei Entwerfung und Abfassung des ganzen Buches leitete, finden wir in demselben noch viele didaktisch höchst brauchbare Winke, so zum Beispiel die Bemerkung, dass es zweckmäßig sei, das Ergebnis einer schriftlich zu lösenden Aufgabe im vorhinein schätzen zu lassen, ferner die Angabe über die Anzahl von Decimalstellen, welche je nach der Sortenbenennung berechnet werden müssen.

Im Lehrerhefte findet man außer den didaktischen Bemerkungen und den Anleitungen für Lösung der Aufgaben, deren Anzahl gewiss tausend übersteigt, auch noch die Antworten. Im Schülerhefte findet man nur die Daten für 640 Aufgaben, so dass also eine größere Anzahl derselben sich nur im Lehrerhefte allein findet.

Die alltägliche Erfahrung von der Weise des Rechnens ungeübter Rechner konnte jedermann machen, diese Erfahrung aber didaktisch zu verwerten, ist ein genialer Gedanke, welcher nicht nur alle Anerkennung verdient, sondern auch volle Beachtung zum Zwecke der Verwertung an allen Volks-, Bürger- und Mittelschulen, deren Anforderungen die vorliegende Sammlung vollständig genügt. H. E.

Ferd. Heuer, Rechenbuch für mehrclassige Schulen und für 1 bis 3classige Volksschulen. 1. Theil: Zahlengebiet bis 100. Bearbeitet von **K. H. L. Magnus.** Seminarlehrer in Wunstorf. Lehrerheft, Ausgabe A und B. 199 S. Hannover 1890, Karl Meyer. 1 Mk. 60 Pf.

Wir hatten in diesen Blättern schon häufig Gelegenheit, die Lehr- und Übungsbücher von Heuer, welche in ihrer Bearbeitung durch Magnus ihren guten Ruf bewahrt, wenn nicht verbessert haben, empfehlend zu besprechen. In der vorliegenden Ausgabe war der Verfasser gleichfalls bemüht, das in der früheren Bearbeitung überflüssig Gewordene auszuscheiden, obwol er, von der Überzeugung ausgehend, dass nur eine große Sicherheit und Schlagfertigkeit des Rechnens im Zahlenkreis bis 100 zu einem gedeihlichen Arbeiten auf höherer Stufe führen könne, noch einen sehr reichlichen Übungsstoff geboten hat. Die erste Stufe des Rechnens im Zahlenkreise bis 10 umfasst 54 Seiten, beinahe ebenso viel die Erweiterung des Zahlenkreises bis 20, während die zweite Hälfte des Buches den Übungen im Zahlenkreise bis 100 gewidmet ist. Wir stimmen dem Verfasser vollkommen bei in Bezug auf die Wichtigkeit der gründlichen Durcharbeitung der niederen Zahlenkreise, besonders jenes bis 20; wir sind überzeugt von der Nothwendigkeit, dem Lehrer in diesem Gebiete ein reiches Übungsmaterial zur Verfügung zu stellen. Der Verfasser lässt es nicht fehlen an pädagogischen Winken über Vorübung, Veranschaulichung, Verknüpfung, Einübung und Anwendung des Lehrstoffes nebst mehrfachen Winken über die Verwendung seiner Rechenmaschine und seiner Übungstafeln. Die Beziehung zwischen Lehrer- und Schülerheft ist durch übereinstimmende Numerirung hergestellt. Die ansehnliche Verbreitung der Rechenbücher von Heuer-Magnus ist eine wolbegründete, und können wir nicht umhin, das hier besprochene bestens zu empfehlen. H. E.

Verantwortl. Redacteur Dr. Friedrich Dittes. Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

Zum Gedächtnis Adolf Diesterwegs.

Gesprochen auf der dritten Vollversammlung des deutsch-österreichischen Lehrerbundes am 8. August 1890 in Saaz.

*Von **Dr. Friedrich Dittes.***

Als der deutsch-österreichische Lehrerbund vor zwei Jahren in Graz seine Hauptversammlung hielt, war er genöthigt, gegen einige Männer Stellung zu nehmen, welche mit Entwürfen zum Umsturz unserer Schulordnung hervorgetreten waren. Nun sind sie still geworden, diese Männer, und über ihre Entwürfe wächst Gras. Das Werk hochsinniger Ideen hat sich stärker gezeigt als das Schanzzeug egoistischer Interessen. Alle Anschläge der Thorheit und Selbstsucht auf das Leben der Geister bergen in sich den Keim der Selbstzerstörung, und wer ihnen nachjagt, der reitet zum Tode. Rascher als er gedacht, ist seine Uhr abgelaufen, und bald gleitet sein Name hinab in jenes stumme Schattenreich, dessen Eingangsthor die Inschrift trägt: „Versunken und vergessen!“

Heute, geehrte Versammlung, wollen Sie vor allem einen Mann feiern, welcher zum Aufbau der modernen Volksschule meisterhafte Pläne entworfen und vorzügliches Material geliefert hat. Ein Jahrhundert ist verflossen, seit Adolf Diesterweg ins Dasein trat, fast ein Vierteljahrhundert, seit er von hinnen schied; aber sein Geist lebt fort in voller Kraft, seine Ideen beleuchten nach wie vor die Bahnen der Volkserziehung, und sein Vorbild wirkt wie ehedem stärkend und erhebend auf jedes treue Lehrerherz. Noch aus seinem Grabe erschallt seine berathende und ermuthigende Stimme durch alle Lande, soweit die deutsche Zunge klingt, insbesondere auch durch die deutschen Gaue Österreichs, wo sie den Lehrern und Freunden der Schule zuruft: Schart euch in festgeschlossenen Reihen um euer rechtmäßiges und ruhmwürdiges Banner mit dem glänzenden Datum vom 14. Mai 1869, um das Banner, in dessen sinnvollen Denksprüchen ihr die Schriftzüge unvergesslicher Patrioten erkennt, um das Banner, welches einer der größten Herrscher dieses alten Reiches mit eigener Hand aufgerichtet

hat, um seine Völker einer höheren Stufe der Cultur und Ehre entgegenzuführen. So redet heute der Geist Diesterwegs zu uns, damit wir nicht weichen noch wanken, wenn die Feinde unserer Schule immer neue Anläufe machen, um sie zu erschüttern, zu schmähen, zu untergraben, zu stürzen. Und so steht Adolf Diesterweg in unserem Kreise als starker und wandelloser Mitkämpfer für die Bildung, Gesittung und Wolfahrt des Volkes. Wer solchen Zielen sein Leben gewidmet hat, um den Besten seiner Zeit genugzuthun, der bleibt auch unvergessen im Gedächtnis der Nachwelt. „Nennt man die besten Namen, wird seiner auch genannt.“

Aber, geehrte Versammlung, wollen Sie es noch wagen, den Namen Diesterweg mit Achtung zu nennen? Man missgönnt es den Lehrern, wenn sie sich an der leuchtenden Gestalt ihres großen Vorgängers erfreuen und aufrichten; man zürnt ihnen, wenn sie ihrem Wohlthäter ein Wort des Dankes in die Ewigkeit nachrufen; man flucht ihnen, wenn sie pietätvoll sein großes Verdienst anerkennen und für die kommenden Geschlechter fruchtbar machen wollen. In demselben Lager, aus welchem die gehässigsten Angriffe auf unsere Volksschule hervorgehen, herrscht auch die bitterste Feindschaft gegen Diesterweg und seine Freunde. Das Bekenntnis macht da keinen Unterschied: es gibt Fanatiker, welche sich katholisch nennen, und Fanatiker, welche sich evangelisch nennen; aber es sind nur Spielarten des gleichen Typus. Auch halten sie in allen entscheidenden Momenten fest zusammen, verbunden durch gleiche Zwecke und gleiche Mittel. Wo sich ein Funke von Geistesfreiheit zeigt, da erscheinen sie zuhauf, um ihn zu ersticken. Ihr Culturideal ist ein unwissendes und unmündiges, blindgläubiges und unterwürfiges Volk, das sie beliebig gängeln und commandiren, ausbeuten und missbrauchen können. Eigennutz und Herrschsucht sind ihre stärksten Triebfedern, Heuchelei, Lüge, Verleumdung ihre beliebtesten Werkzeuge. Und diese Waffen haben sie denn auch an Diesterweg tausendfach erprobt. Sie nennen ihn einen Feind der Kirche, des Christenthums, der Religion; einen Verführer der Lehrer zum Unglauben, zur Unzufriedenheit, zum Dünkel und Hochmuth; den geistigen Urheber der fluchwürdigen Neuschule, wo die Jugend zur Gottlosigkeit und Zuchtlosigkeit, zu Sünden und Verbrechen, zur Verachtung von Gesetz und Ordnung, ja zum Nihilismus und Anarchismus, zum Umsturz der Altäre und Throne angeleitet wird. Und natürlich müssen dann alle, welche für den auf diese Weise verlästerten und verfehmten Mann das Zeugnis der Wahrheit ablegen, in gleicher Verdammnis sein. Sie mögen tausendmal

protestiren gegen böswillige Fälschung, sie mögen das entstellte Bild des großen Pädagogen immer aufs neue aus seinem Leben und seinen Werken berichtigen und naturgetreu vorführen, es hilft alles nichts: der Mann hat dem Lichte, der Wahrheit, dem Rechte, der Geistesfreiheit gedient, er hat der Unwissenheit, Verdummung und Irreführung des Volkes entgegengewirkt, und somit ist er dem Bann verfallen und für vogelfrei erklärt. Das ist der arglistige Frevel, welchen eine kleine aber mächtige Rotte verwegener Schurken an den Manen eines der besten deutschen Männer verübt, und leider verüben kann, weil die große Menge der Gebildeten wie der Ungebildeten dabei ebenso gleichgiltig und müßig bleibt, wie vor fast 2000 Jahren, als von einer gleichen Rotte das Licht der Welt ans Kreuz geschlagen wurde.

Wenn man solches erlebt, geehrte Damen und Herren; wenn man es erlebt gegen Ende des 19. Jahrhunderts, wenn man es erlebt auf deutscher Erde: dann möchte man verstummen in tiefster Seelenqual und an der Menschheit verzweifeln.

Doch da gilt kein muthloses Zagen und Klagen, sondern nur unbeugsame Entschlossenheit und Thatkraft. Wir feiern die Gedenktage bedeutender Männer nicht, um uns in eitler Selbstbespiegelung vorzulügen, wir hätten alles erreicht und geleistet, was diese angestrebt und gefordert, aber auch nicht, um uns in trostloser Resignation vor Hindernissen und falschen Menschen zu beugen. Wir feiern sie nicht, um uns in diese oder jene Stimmung zu versetzen und in derselben leidend zu verharren, sondern um Weisungen und Antriebe für unser Wirken zu empfangen. So will es Diesterweg selber, wenn er spricht: „Wir ehren unsere großen Todten, um den Lebenden zu nützen. Man erweiset seinen Dank gegen die Todten, wenn man ihre Lebenszwecke fördert, wenn man fortsetzt, was sie begonnen, wenn man ausführt, was sie gewollt haben.“

Aber ist es denn mit den Grundsätzen der Moral vereinbar, dass wir fortsetzen, was Diesterweg begonnen, ausführen, was er gewollt? Oder haben seine Feinde recht, welche ihm jede wahre Sittlichkeit absprechen und der Welt vorspiegeln, sein Erziehungssystem verderbe die Jugend und untergrabe die ethischen Fundamente der Gesellschaft?

Geehrte Versammlung! Ich möchte mich heute kurz fassen, weil Sie in einer einzigen Sitzung eine umfangreiche und wichtige Tagesordnung zu erledigen haben, Ihre Zeit also sehr knapp bemessen ist. Gestatten Sie mir daher, mich bezüglich des Gesammtcharakters der Diesterwegschen Pädagogik auf jenen Vortrag zu berufen, welchen ich

am 27. Mai d. J. vor Ihren Collegen im Deutschen Reiche zu halten die Ehre hatte. Er dürfte keinem von Ihnen unbekannt geblieben sein, und daher kann ich mich heute auf einige Ergänzungen beschränken, welche zunächst und vorzugsweise der soeben erwähnten Anschuldigung begegnen mögen, womit ich ja auch dem Grundzuge Ihrer weiteren Tagesordnung entsprechen werde.

War die alte Schule besser, war sie insbesondere tugendhafter als die neue? — Wer in der Geschichte der Erziehung und des Unterrichtes bewandert und zugleich ein Freund der Wahrheit ist, der kann nur antworten: Nein, im Gegentheil, die alte Schule ist eben deswegen abgeschafft und durch die neue ersetzt worden, weil sie nicht nur in intellectueller, sondern auch in moralischer Hinsicht ein höchst mangelhaftes Institut war. Die älteren Angehörigen der gegenwärtigen Generation wissen dies noch aus eigener Erfahrung, aus ihren Jugenderinnerungen; die jüngeren vernehmen es aus dem Munde ihrer Eltern und Großeltern und erkennen es an den Früchten der alten Erziehungsweise, welche noch heute gemeinschädlich fortwirken. In der That: würden die schweren Gebrechen des socialen Lebens der Gegenwart noch bestehen in ihrer bedrohlichen Ausdehnung, würde es noch so viel Armut, Elend und sittliche Verkommenheit geben, würden die redlichsten Bemühungen zur Herbeiführung besserer Zustände noch mit so mächtigen Hindernissen zu kämpfen haben, würden wir noch eine so große Anzahl von Polizei- und Sicherheitsorganen, von Gerichtshöfen und Strafanstalten bedürfen, würden noch so breite Schichten der Gesellschaft sich von listigen Volksverführern betrügen lassen und gegen ihr eigenes Wol den Feinden des Fortschrittes Frohndienste leisten, würde die Unvernunft noch so oft in der Majorität, die Vernunft in der Minorität sein, würden die politischen Institutionen der Neuzeit, das Vereins- und Versammlungsrecht, die Pressfreiheit, die Autonomie der bürgerlichen Verbände noch so vielen Missbräuchen und Fälschungen unterliegen, würde die Lüge die erste Großmacht unserer Tage sein und überall, im Bedeutsamen wie im Geringen, so viele Erfolge zu verzeichnen haben, würden die hässlichen Umtriebe des Parteilebens, die rohen Ausbrüche mittelalterlicher Verfolgungssucht und so viele andere beklagenswerte Erscheinungen heute noch möglich sein, wenn die alte Schule ein geistig und sittlich tüchtigeres Geschlecht erzogen hätte? — Wer, geehrte Versammlung, diese Fragen mit gründlichem Ernste erwägt, der muss begreifen, welch ruchloses Attentat an der Menschheit geplant wird, wenn man die sogenannte gute alte Zeit wiederherstellen und zu

diesem Behufe die Grundschule einer neuen Culturperiode vernichten will. Kaum auf eigenen Füßen stehend, wird dieses Schmerzenskind von einer herzlosen Meute umlauert, deren Denken und Trachten also lautet: Es steckt ein Riese in diesem Kindlein, kommt, lasst es uns erwürgen, ehe es groß wird. Sie haben ihm ja schon so oft die Lebensluft verkümmert und das Herz zugeschnürt, dass seine Athemzüge und Pulsschläge kaum noch zu spüren waren. Der Geist, welchen die großen Pädagogen der Vergangenheit in seinen Keim gehaucht hatten, jene Volksfreunde und Volksbildner, zu denen der Österreicher mit gerechtem Stolze auch die Comenius, Felbiger, Kindermann, Milde und manch anderen Wackeren zählt, indem er zugleich mit patriotischer Begeisterung emporblickt zu dem strahlenden Doppelgestirn Maria Theresia und Josef II. — diesen Geist edler Menschlichkeit hatten seine geschworenen Feinde immer wieder zu dämpfen vermocht, weil er noch keinen geschlossenen und von dem Bewusstsein seiner hohen Aufgabe erfüllten Stand berufener Pfleger gefunden hatte. Erst seit das Lebenswerk des unsterblichen Pestalozzi in Adolf Diesterweg einen ebenso verständnisvollen wie praktischen Ausleger und einen unerschütterlichen Vertheidiger fand, erst seitdem ist es gelungen, die Idee der echten Volksschule endgiltig zu begründen und ihr in einem seine Zeit begreifenden Lehrerstande eine zielbewusste Durchführung zu sichern. Erst seitdem ist die Volksschule, vormals — von rühmlichen Ausnahmen abgesehen — eine bloße Lern- und Drillanstalt, zu einer Stätte der Bildung und Erziehung geworden: erst seitdem erhebt sie sich über die mechanische Beibringung der nothdürftigsten Fertigkeiten, über das stumpfsinnige Auswendiglernen und Hersagen unverstandener Glaubensformeln und die zwangsweise Abrichtung zu gedankenlosen Gebräuchen und äußerem Werkdienste; erhebt sie sich zum Ideal ihrer ahnungsvollen Seher und Bahnbrecher, um den Schein durch das Wesen, todte Worte durch lebendige Gedanken zu ersetzen, durch fruchtbare Stoffe und geistweckende Methoden Verstand, Gemüth und Willen gleichmäßig und harmonisch zu entfalten. Die Pestalozzi-Diesterwegsche Schule ist die Schule des erziehenden Unterrichtes und der auf humaner Gesinnung und sittlicher Strenge beruhenden Disciplin. Sie ist auch die Schule echt nationaler und patriotischer Gesinnung, weil ihre ethischen und methodischen Grundsätze nur im engsten Anschluss an die Cultur und die Lebensbedingungen des eigenen Volkes, an die gesammten Verhältnisse, Interessen, bürgerlichen Ordnungen und Verbände der engeren und weiteren Heimat durchgeführt werden können. Und so gilt für die

moderne Volksschule, deren größter Werkmeister Diesterweg war, ihrem ganzen Wesen nach der Spruch des Dichters:

„Ans Vaterland, ans theure, schließ dich an,
Das halte fest mit deinem ganzen Herzen,
Hier sind die starken Wurzeln deiner Kraft.“

Man müsste tagelang sprechen, wenn man dies alles aus dem langjährigen Wirken und aus den zahlreichen Schriften Diesterwegs im Einzelnen nachweisen wollte. Ich muss mich hier auf Anführung einiger Kernsprüche aus seinen Werken beschränken, um den sittlichen Geist seiner Schulerziehung zu kennzeichnen.

„Die sittliche Erziehung“, sagt Diesterweg, „ist überall die ewig und die einzig wahre, also auch die stets und überall culturgemäße. Die wahre Cultur der Gegenwart in sittlicher Beziehung verlangt vorzugsweise: Ausbildung des sittlichen Bewusstseins, klare Erkenntnis der Pflichten und Rechte, Entwickelung männlicher Kraft, unbedingte Wahrheitsliebe und offenen Geradsinn.“ — Ein rechtschaffener und kraftvoller Charakter entsteht aber nur unter der strengen Autorität von Gesetz und Ordnung. Dies hat niemand klarer erkannt und nachdrücklicher ausgesprochen als Diesterweg. „Ohne Gehorsam gegen die Gesetze“, sagt er, „ohne Respect und Achtung der Gesetze kann kein Staat bestehen. Der Gehorsam gegen die Gesetze muss verbunden sein mit Respect und Achtung gegen die Personen, welche die Gesetze geben und in Vollzug setzen . . . . Wenn das Kind den Eltern und Lehrern zu gehorchen gewöhnt ist, so gehorcht es späterhin auch willig den Gesetzen des Staates, den Gesetzen seiner eigenen Vernunft, den Gesetzen Gottes. Aber ein den Geboten der Eltern und Lehrer hohnsprechendes oder sie umgehendes Kind umgeht später auch durch List und Trug die bürgerlichen, durch Sophismen die göttlichen und menschlichen Gesetze. Ich wollte, dass ich wie Demosthenes sprechen könnte, um alle Schulvorstände und Lehrer von der unbedingten Nothwendigkeit der strengen Zucht und von der absoluten Verderblichkeit der Zuchtlosigkeit in den Schulen zu überzeugen!“

So Diesterweg. Geehrte Versammlung: heißt das die Jugend verderben und die ethischen Fundamente der Gesellschaft untergraben? Ist das die Anleitung zu Sünden und Verbrechen, zur Verachtung von Gesetz und Ordnung, zum Nihilismus und Anarchismus, zum Umsturz der Altäre und Throne? Ich halte dafür, wir würden uns an dem makellosen Charakterbilde Diesterwegs versündigen und die Würde einer Versammlung deutscher Lehrer verletzen, wenn wir diesen Läste-

rungen ehrloser Buben noch ein Wort der Polemik widmen wollten. Fragen wir lieber, warum denn Diesterweg den größten Nachdruck auf die sittliche Erziehung legte, warum er in seiner persönlichen Berufsthätigkeit mit unbeugsamer Strenge auf Zucht und Ordnung hielt und in seinen Schriften diese Praxis so oft und eindringlich empfahl. Ich antworte: weil er ein Freund edler Freiheit war. In dem Ideenkreise eines ganzen Mannes, wie Diesterweg einer war, sind alle Grundlagen mit einander aufs engste verbunden, sie bedingen und stützen sich gegenseitig. Es ist daher ein gedankenschwaches oder charakterloses Unterfangen, einige Principien Diesterwegs zu billigen, andere zu verwerfen, etwa für die Abschaffung der geistlichen Schulinspection zu stimmen, daneben aber für Beibehaltung der confessionellen Schulverfassung einzustehen. Das ist ungefähr so logisch, wie wenn man die Vorrechte des Adels beseitigen, das Feudalsystem aber aufrecht erhalten wollte. Ähnlich hier. Volksfreiheit und Verwahrlosung der Jugend sind nicht vereinbar. Wer ein liberales Staatssystem will, der muss auch das ihm entsprechende Erziehungssystem wollen, das System, welches auf Heranbildung eines intellectuell mündigen und sittlich charaktervollen Geschlechtes gerichtet ist; er kann also weder einen geistlosen Unterricht, noch eine schwankende, zweideutige, schlaffe, libertinistische Moral dulden. Je liberaler die Staatsverfassung ist, desto gediegener und strenger muss die Erziehung sein, und umgekehrt: je gediegener und strenger die Erziehung ist, desto liberaler kann die Staatsverfassung sein. Der Weg zur Freiheit der Völker geht durch Anstrengung, Arbeit, Selbstbeherrschung, Bildung, Gehorsam, Gesetzlichkeit, Sittlichkeit. Er ist lang und beschwerlich, nur durch die Kraft überwindbar, welche dem Menschen das Gefühl seiner Würde und höheren Bestimmung verleiht; darum scheut ihn die große Menge, welche gemächlich ihrer Bequemlichkeit und ihren thierischen Trieben fröhnen will. Wie die Sage berichtet, konnte Moses sein in der Knechtschaft verdorbenes Volk erst nach vierzigjähriger Wanderung durch die Wüste unter strenger Zucht an die Grenze des gelobten Landes führen; und nach alltäglicher Wahrnehmung gibt es noch heute große Menschenmassen, welche durch das alte Staats- und Bildungssystem alles höheren Aufschwunges und aller nachhaltigen Kraft dermaßen verlustig gegangen sind, dass all ihre staatsbürgerlichen Anliegen ungefähr in folgenden Worten ausklingen: Gebt uns nur die ägyptischen Fleischtöpfe, gern wollen wir uns dann die ägyptische Finsternis, die ägyptische Knechtschaft und die ägyptischen Prügel gefallen lassen. Weil nun mit derartigen Leuten niemals ein

freier Staat gegründet werden kann, so sind alle diejenigen, welche keinen freien Staat wollen, eifrig darauf bedacht, dieses unbrauchbare Material zu conserviren, dagegen mit allen Mitteln zu verhindern, dass eine geistig und sittlich gehobene, also der Freiheit fähige und würdige Generation heranwachse. Daher denn auch ihr grimmiger Hass gegen Diesterweg und gegen jedermann, der einer gründlichen Entwickelung der im Volke schlummernden Keime edler Menschlichkeit das Wort redet. Die Ziele des geistlichen und weltlichen Absolutismus sind eben ganz andere, und demgemäß ist auch seine Methode eine ganz andere: an die Stelle der objectiven, unparteiischen, gemeingiltigen und unverbrüchlichen Gebote der Moral setzt er die subjective Willkür und Laune, die bald als hochfahrender Zorn und Despotismus, bald als herablassende Gunst und Gnade, bald als tyrannische Härte, bald als demoralisirende Laxheit auftritt, immer aber die knechtische Unterwürfigkeit gegen Personen statt des freien Gehorsams gegen die bürgerliche Ordnung und das Sittengesetz zum Endzwecke hat. Der Unterschied ist ein durchgreifender. Das eine Erziehungs- und Staatssystem verachtet die Menschheit und will die Niederhaltung und Ausbeutung der großen Mehrheit durch eine kleine Minderheit; das andere ehrt in jedem Wesen, das Menschenantlitz trägt, die persönliche Würde, das Ebenbild Gottes, und erkennt in der Erziehung zur sittlichen Selbstbestimmung die Grundbedingung der gemeinsamen öffentlichen Wolfahrt und aller Segnungen der Cultur. Wir folgen mit Diesterweg der zweiten Richtung und verstehen daher seinen entschlossenen Ausspruch: „Ich kann nur wünschen, mit dem Fluch der Menschenfeinde beladen in die Grube zu fahren."

Wer nun, geehrte Versammlung, diese Grundanschauungen Diesterwegs kennt, wer da weiß, welch hohe Aufgabe er der Volksschule und ihren Lehrern stellt, der begreift auch leicht, warum ihm seine Feinde Schuld geben, er habe die Lehrer zum Hochmuth, zu eitler Selbstüberhebung verführt. Die Wahrheit ist, dass er sie mit dem Bewusstsein der Wichtigkeit und Heiligkeit ihres Berufes erfüllt hat, und so ist es recht. Denn dieses Bewusstsein ist unentbehrlich, wenn der Lehrer immer aufs neue mit Demuth erkennen soll, dass er in seiner menschlichen Schwachheit noch lange nicht hinanreicht zur Größe seiner Pflicht, und dass er unablässig an seiner Selbstvervollkommnung zu arbeiten hat; wenn er aber auch die Kraft gewinnen soll, trotz aller Mühen und Entbehrungen, trotz des Hohnes und Spottes böser Zeitgenossen unerschütterlich auszuharren in der Hoffnung auf eine bessere und gerechtere Zukunft und in der Treue, die

er seinem Dienste geschworen. Hören wir auch hier Diesterwegs eigene Worte: „Die Schule ist von unermessbarem Einfluss auf Gesittung und Bildung der Einzelnen und der Völker. Ihr Ansehen hebt sich mit dem Fortschritt der Humanität. Je mehr man diese will und hat, desto höher schätzt man die Schule .... Will man die ganze Wichtigkeit des Lehramtes begreifen, so denke man sich einmal sämmtliche Volksschulen eines Landes geschlossen und die Jugend ohne Unterricht aufwachsen. Eine völlige Barbarei würde über uns hereinbrechen. Sind die höheren Schulen und Universitäten die Träger der höchsten Cultur, so legen die Volksschulen zu dieser Cultur den Grund. Die Volksschule ist das unentbehrlichste, weil fundamentalste Glied in dem Organismus der öffentlichen Erziehung."

Darum und aus keinem anderen Grunde suchte Diesterweg das Standesgefühl der Lehrer zu heben und erwies er jedem von ihnen, der seine Pflicht redlich erfüllte, aufrichtige Hochachtung. „Wer nach den Zeugnissen der Mitwelt", sagt Diesterweg, „sein Schulamt mit Treue verwaltet hat, der ist, als thätiger Theilnehmer an der Entwickelung seiner Zeit zu einer höheren Stufe der Vollendung, ein würdiges Glied der menschlichen Gesellschaft gewesen und hat nicht umsonst gelebt .... Ich flehe zu Gott, dass er den Lehrern den Glauben an die Heiligkeit ihres Berufes erhalten möge."

Sie, geehrte Versammlung, werden ohne mein Zuthun diesen trefflichen Worten die sinngemäße Deutung zu geben wissen. Wer aber meint, so hohe Ideale dürfe man den „halbgebildeten" Elementarlehrern nicht vorhalten, der möge nur wacker eintreten für eine ganze und gründlichere Durchbildung derselben. Damit hingegen, dass man einen Stand niederhält, um ihn dann zu verhöhnen, gibt man seinem Selbstgefühl nicht das rechte Maß und die rechte Richtung. Verargen möge man es doch keinem Manne, der die Menschenwürde im Kinde achten und pflegen soll, wenn er auch in sich selber diese Würde fühlt und anerkannt wissen will. Der Lehrer im Sinn und Geiste Diesterwegs fügt sich bescheiden in die Schranken seiner Wirksamkeit, aber er besteht auch mit männlicher Entschiedenheit auf seinem guten Rechte. Er weiß, was er seinem Dienste, seinen Vorgesetzten, der bürgerlichen Ordnung, den Gewohnheiten und selbst den Vorurtheilen seiner Umgebung schuldig ist; aber er weiß auch, was er sich selbst, seinem Gewissen, seinen Überzeugungen, seiner Standesehre schuldig ist. Darum wird er es auch nicht dulden, dass man das Andenken eines seiner ehrlichsten und hingebungsvollsten Freunde, eines der verdientesten Vertreter seines Berufes in den Staub ziehe

und moralisch vernichte. Diesterweg hätte es nicht nöthig gehabt, der scheinbar geringen Sache des Volksschulwesens sein Leben zu widmen; kaum dem Jünglingsalter entwachsen, fand er an einer lateinischen Schule eine ehrenvolle Stellung, und leicht hätte er auf den Kathedern der Gelehrsamkeit Lorbeeren pflücken können, wenn ihn nicht sein tiefer Blick und sein edles Herz zur Arbeit am Fundamentalbau des Bildungswerkes gerufen hätte. Er zog es vor, wie er selbst sagt, „in den niedrigen Dienst der Volksschule zu treten“, ein Entschluss, welcher flachen Köpfen als Anzeichen unbedeutender Befähigung erscheinen mag, in der That aber dem Geiste und Charakter Diesterwegs zu gleicher Ehre gereicht. Die Volksschullehrer werden ihm dies nie vergessen. Ihm gebürt ein Großtheil ihres Dankes für die Hebung ihrer Bildung und Berufstüchtigkeit, für die Organisation und höhere Achtung ihres Standes, für die Begründung ihres Vereins- und Versammlungswesens, für die Verbesserung ihrer socialen, rechtlichen und pecuniären Stellung, für die Versorgung ihrer Witwen und Waisen, für die Befreiung von drückenden Nebenämtern, für die Betheiligung an der Aufsicht und Leitung der Schule, kurz für all die Errungenschaften, durch welche sich die neue Schule von der alten unterscheidet. Bald sind sie aufgezählt, diese Errungenschaften, und leicht werden sie von dem jüngeren Geschlechte unterschätzt, weil dasselbe die Misèren vergangener Zeiten nicht gekostet hat. Wer aber weiß, wie es ehedem stand und zuging, welch harte und langwierige Kämpfe Schritt für Schritt geführt werden mussten, um nur ein wenig vorwärts zu kommen, der wird zu schätzen wissen, was wir gewonnen, und dankbar die Männer ehren, welche es gefördert, unter ihnen in erster Linie Adolf Diesterweg, der dafür lebenslang gesonnen, gesorgt, gearbeitet, gestritten und gelitten hat. Die Lehrer müssten sich des schwärzesten Undankes schuldig machen und Verrath üben an ihrer eigenen Sache, wenn sie diesen Mann vergessen oder verleugnen wollten.

Aber ist man einem Ketzer Treu und Glauben schuldig? Und ist nicht Diesterweg ein arger Feind der Kirche und Religion gewesen? Nun, geehrte Versammlung, diese dritte Hauptbeschuldigung ist nicht gerechter als die anderen, welche ich soeben beleuchtet, und ich habe sie bereits in meiner Berliner Rede widerlegt. Die Wahrheit ist, dass Diesterweg ein aufrichtiger und begeisterter Freund des unverfälschten, im neuen Testamente niedergelegten Christenthums war, und dass er dasselbe auch der Schuljugend, soweit sie es zu erfassen vermag, lebensvoll ins Herz pflanzen, sie aber mit confessionellen Hadersachen verschonen wollte. Dieser Thatbestand liegt im

Leben, Wirken und in den Schriften Diesterwegs so klar und offenkundig vor, dass ihn niemand widerlegen kann, und es ist auch von keiner Seite der geringste Versuch gemacht worden, die Richtigkeit meiner Darstellung zu bestreiten. Dafür aber hat das ganze schwarze Consortium beider Schattirungen unisono die heftigsten Anklagen, ja, man kann es nicht anders nennen, ein wahres Wuthgeheul erhoben über das angeblich gottlose Programm Diesterwegs. Es sind noch die sanftesten Ausdrücke, wenn man dasselbe als „Feindschaft gegen das Christenthum", als „Krieg gegen die christliche Pädagogik" bezeichnet; man geht weiter und behauptet, es habe die Tendenz, die Herzen der Kinder zu „vergiften", in ihm „feiere der Unglaube wahre Orgien", es sei „antichristlich", „irreligiös" und „gotteslästerlich", eine „Schlammflut des Unglaubens und Aberwitzes", ja, man legt ihm Prädicate bei, die man in einer anständigen Gesellschaft gar nicht aussprechen kann, man fabelt vom „Rauch verkohlter Tempel und verbrannter Throne", vom „Umsturz alles Bestehenden", von „greulicher Verwüstung", von „Nihilismus", „Anarchismus" und ähnlichen Schauergeschichten. Wir möchten es für unmöglich halten, dass Menschen mit gesunden Sinnen eine so einfache und harmlose, jedem Freund des Christenthums einleuchtende und sympathische Doctrin in so ungeheuerlicher Weise entstellen und verketzern könnten. Aber die Urheber der erwähnten Schmähungen glauben ihre Sprüchlein selber nicht, sie wollen damit nur schwache Köpfe bethören und fanatisiren, ihre selbstsüchtigen Bestrebungen fördern und vor Hindernissen schützen. Und da sie sich bewusst sind, wie eifrig sie bisher für die Verdummung der Menschen gewirkt haben, so hoffen sie nun auch für den tollsten Schwindel gläubige Seelen und willige Werkzeuge zu finden. Doch das wird ihnen nicht immer und überall gelingen. Es ist gut, dass sie in ihrem blinden Grimme bisweilen jede Besonnenheit und Vorsicht verlieren und unverhüllt ihre Falschheit offenbaren. Sie nennen sich Christen und geben vor, die treuen Hüter der Religion Jesu zu sein. Nun aber richten sie sich selbst. Denn da Diesterweg ausdrücklich und klar das Christenthum und nichts anderes fordert, so sind die gegen ihn gerichteten Verdammungsurtheile gegen das Christenthum selbst gerichtet, und die ihm zugefügte Schmach ist eine Verwerfung und Lästerung des Christenthums selbst. Wir haben da Leute vor uns, die gar nicht sind und glauben, was sie zu sein und zu glauben vorgeben, Leute, welche, wie wir uns in bürgerlicher Sprache ausdrücken, sich der Falschmeldung und des betrügerischen Missbrauches einer fremden Firma schuldig machen; Leute, welche Frömmigkeit heucheln

und täglich Gottes Gebote übertreten, beim Namen des Höchsten fluchen, lügen, trügen und falsches Zeugnis reden, gelegentlich auch einen kleinen Meineid schwören, mit ihrem ganzen Treiben aber die private und öffentliche Moral untergraben. Wäre die menschliche Gerechtigkeit weise genug, um diese Wölfe im Schafskleide zu entlarven, mächtig genug, um ihnen nach Verdienst zu lohnen: dann würden wir sie nicht in Conventikeln und Volksversammlungen, nicht auf Parlamentstribünen und in Zeitungsbureaus, nicht auf Kanzeln und in Erziehungsstätten der Jugend antreffen, sondern in Zuchthäusern, wo, Dank unserer Neuschule, Raum für sie geworden ist.

Dank unserer Neuschule, sage ich, und Dank all den Männern, die ihr vorgearbeitet, und die ihr die Stätte bereitet haben, Dank auch dem erleuchteten und volksfreundlichen Herrscher, der sie ins Leben gerufen! Mit Stolz und Befriedigung blickt der aufgeklärte Österreicher auf dieses Werk, durch welches ein so mächtiger Schritt zur Verwirklichung der Ideen unserer besten Vorfahren und größten Staatslenker geschehen ist. Bereits in meiner Berliner Rede habe ich eine Reihe der Vorzüge unserer Neuschule aufgeführt, und jeder Kenner des Sachverhaltes, wenn er es nicht für gut findet, die reine Wahrheit ein „Zerrbild“ zu nennen, um unter Wölfen mit zu heulen, wird mir bezeugen, dass ich dabei streng der Wirklichkeit gemäß berichtet habe. Ferner habe ich erst vor wenigen Minuten etliche wichtige Errungenschaften genannt, welche die Lehrer Österreichs ihrer Neuschule verdanken. Gestatten Sie mir nur noch, an einige leitende Grundsätze zu erinnern, welche derselben als Fundamente dienen. „Die Wissenschaft und ihre Lehre ist frei,“ und demgemäß ist, bei aller Achtung vor der Religion und ihren Instituten, „der Unterricht in den übrigen Lehrgegenständen unabhängig von dem Einfluss jeder Kirche oder Religionsgesellschaft.“ „Dem Staate steht rücksichtlich des gesammten Unterrichts- und Erziehungswesens das Recht der obersten Aufsicht und Leitung zu.“ Die öffentlichen Schulen sind „allen Staatsbürgern ohne Unterschied des Glaubensbekenntnisses zugänglich“. „Das Ziel aller Jugenderziehung ist ein offener, edler Charakter. Zur Anbahnung desselben hat der Lehrer auf ein wahrhaft sittliches Verhalten der Jugend, auf Pflicht- und Ehrgefühl, auf Gemeinsinn, Menschenfreundlichkeit und Vaterlandsliebe unausgesetzt hinzuwirken.“

Das sind Normen, welche heute in Österreich zu Recht bestehen, welche zu achten jeder Staatsbürger schuldig ist, und welche unverbrüchlich zu wahren jeder Schulmann das Recht und die Pflicht

hat. Wer sie offen verletzt, begeht ein Verbrechen; und wer sie heimlich untergraben will, dem rufen wir zu: „Ein Kaiserwort soll man nicht drehn noch deuteln!“ Wer aber den Lehrern, welche unter diesen Gesetzen an der Erziehung des heranwachsenden Geschlechtes im Geiste Diesterwegs arbeiten, Untergrabung der Religion und Moral vorwirft, der ist ein Lügner und Verleumder. Und wenn, geehrte Versammlung, von derselben Seite auch Ihre patriotische Gesinnung verdächtiget wird, so seien Sie getrost: jeder Ehrenmann wird der deutsch-österreichischen Lehrerschaft bezeugen, dass sie ihrem Volke, ihrem Staate, ihrem Monarchen aufrichtig und mit ganzer Kraft ergeben ist, und dass in ihrem Kreise Untreue und Felonie keine Stätte finden kann; jeder Ehrenmann wird bezeugen, dass die deutsch-österreichische Lehrerschaft das Dichterwort bewahrheitet:

„Der Österreicher hat ein Vaterland
Und liebt's und hat auch Ursach', es zu lieben“ —

und mit Freuden hinzufügt:

Der Österreicher hat einen Kaiser
Und liebt ihn und hat auch Ursach', ihn zu lieben.

So ist es, und so soll es bleiben, trotz aller Verhetzung hinterlistiger Menschen. Und so, geehrte Versammlung, beharren Sie in der Verehrung alles Großen und Edlen, in der Pflege alles Wahren, Guten und Schönen, in der Hingebung an Ihren Verbrüderungsbund zur Vertheidigung Ihrer Ideale, mit dem alten Wahlspruch:

„Wir wollen sein ein einig Volk von Brüdern,
In keiner Noth uns trennen und Gefahr.
Wir wollen trauen auf den höchsten Gott
Und uns nicht fürchten vor der Macht der Menschen.“

Bäuerlicher Idealismus.

Dargestellt auf Grund zahlreicher im südöstlichen Niederösterreich gesammelter Erfahrungen.

Von ***Dr. Willibald Nagl**-Graz.*

Wenn wir uns nochmals vergegenwärtigen, dass die Bauern in einer skeptischen Geringschätzung alles Geistigen befangen sind und nur das Greifbare als reell und wertvoll betrachten, dass sie meist einer aufreibenden Rackerei und Sparsamkeit fröhnen, dass sie gerade die zarteren und edleren Gefühle, auf denen sich ein höheres, idealeres Leben aufbauen sollte, unentwickelt lassen oder gar unterdrücken, — dann werden wir wol einsehen, dass der Idealismus bei den Bauersleuten solchen Hindernissen gegenüber nicht in besonderem Grade aufkommen kann.

Und wenn der Idealismus auf dem Überschusse der Kräfte beruht, auf jenen Kräften, die im Kampfe um die Existenz nicht aufgezehrt und für die nächsten und allernothwendigsten Bedürfnisse des Geistes und Körpers nicht beansprucht werden, — dann kann ja der Bauer bei seinem vielseitigen geistigen und physischen Deficit von innenheraus kaum eine Anregung zum Idealismus verspüren.

Trotzdem dürfen wir den letzteren aus unserer Darstellung des Bauerncharakters nicht streichen: denn der Idealismus erwächst nicht aus dem Gesammtüberschuss der menschlichen Kräfte, — in diesem Falle würden wir vielleicht in gar keiner Menschenclasse einen Idealismus finden, — sondern wann und wo immer momentan ein Kraftüberschuss vorhanden ist, sei es an Willenskraft, Geisteskraft etc., dort ist man zu jenen idealen Dingen aufgelegt, welche sich durch die eben überschüssige Kraft erfassen lassen.

A. Rücken wir uns nun die hervorragendsten Gebiete, auf denen sich der Idealismus in productivem und receptivem Sinne bethätigen kann, der Reihe nach vor Augen und beginnen wir mit der Wissenschaft.

a) Der Pädagog Herbert Spencer eröffnet eine pädagogische Abhandlung mit der interessanten Bemerkung, dass die Kleidung in den Anfängen menschlicher Cultur zunächst als bloßer Putz auftrete und dass sich erst aus diesem die nützliche Kleidung entwickle. Ähnlich sei es mit der menschlichen Cultur überhaupt, und speciell auch mit der Pflege der Wissenschaft. Zuerst kommt der wissenschaftliche „Putz", d. i. allerlei Curiositäten, Abenteuerlichkeiten, Seltsamkeiten aus fremden Sphären etc., erst nach und nach gewinnen die Wissenschaften System, endlich lernt man dieselben auch für das Leben praktisch verwerten, nicht blos in Eisenbahnen, Telegraphen, Maschinenwerken u. s. w., sondern auch in Erziehung des Volkes, in Hebung des Geisteslebens einer Nation durch Schulen, Theater und sonstige Anstalten aller Art.

Dem Bauer ist die Wissenschaft noch „Putz". Er ist kein Freund der Schule, er will keinen Wissenszweig systematisch sich aneignen. Aber er will doch gelegentlich — natürlich „umsist"[1]) — etwas Interessantes hören, aber es muss wol recht was „Merkwürdiges" (Abenteuerliches, Seltsames) sein; und da ist z. B. die Einleitung zu Cochems „Leben und Leiden Christi" bald das Allerschönste, was man lesen oder anhören kann, über die ganze Weltkugel, die sieben Planeten u. s. w. Da steht z. B. S. 12 dieses populären Werkes: „Nach der erden hat Gott das wasser gesetzt, welches zugleich mit der erden eine kugel machet: dannoch weit mehr platz einnimmt, als die erde. Die höhe des meeres ist gemeiniglich drey deutsche meilen: an etlichen orten aber ist es vil grösser: ja an etlichen orten kan man gar keinen grund finden. In dem meer seynd berg und thäler, bäum, hecken, wiesen und allerhand gewächs, wiewol einer andern art, als über der erden. Dan im wasser seynd sie waich: so mans aber über das wasser bringt, werden sie so hart wie stein. Es seynd auch allerley art der thier im meer, welche auff erden seynd: als meerhund, meer-wölff, meer-ochsen, meer-männlein und weiblein; welche am obern leib dem menschen, und am untern den fischen gleichen. Warüber man sich höchlich verwundern und die Allmacht Gottes loben muss. Damit auch das meer durch sein stillstehen nicht faul werde, so hat Gott verordnet, dass es nicht allein durch die grausame wind, sonder auch durch die krafft des monds ab- und zulauffe. Ja das meer gegen mitternacht, auff dem höchsten gipffel der erden, lauffet durch einen ungeheuren grossen canal durch die erden, und kommet auff dem andern gipffel der erden gegen mittag wider heraus: also, dass wan sich die schiffleut nicht wol fürsehen, und etwas zu weit gegen mitternacht fahren, sie von der gewalt des wassers in den ungeheuren würbel gezogen, und nimmer wider gesehen werden." [2])

Auf Seite 27 u. f. ist zu lesen: „§. 3. Nach der lieben sonnen[3]) folget der feurige planet, Mars genant, welchen Gott darum gerad über die sonn gesetzt hat, damit er dieselbige mehr entzünden solle. Dieser planet bestehet aus felsen und wässern, und ist unmäßiglich warm und trocken. Seine berg und felsen seyn gelblecht wie schweffel, (dannoch ganz hart und vest) aus welchen eine zähe und gifftige matery, gleich als pech heraus schwitzet, wie dan auch auß unterschidlichen bergen und gruben, so in disem planeten seynd, offtmahl überaus grosse und stinkende feurflammen ausschlagen. Die wässer dieses sterns seynd gantz zäh und dick, nicht vil ungleich dem zerschmoltznen pech mit schweffel vermischt, gantz feurig und brennend, auß welchen dunkele Flammen und schädliche dämpff herauß schlagen. Der Mars wird theils von seinem selbst eigenen, theils von dem liecht der sonnen erleuchtet. Wan er über der sonnen stehet, ist er gar hell: so er aber unter der sonnen stehet, hat er schier eine blutige farb. Seinen jährlichen umkreiß verrichtet er, gleichwie der Mercurius, Venus, Jupiter und Saturnus um die Sonn: dan die sonn ist das centrum oder mittelpunct diser fünff planeten. Wan die strahlen des Martis allein in der lufft regieren, verursachen sie grosse hitz und truckenheit, hitzige und schädliche wind, blitz und ungewitter, wie auch krankheiten und pestilentz: sonderlich wan der Saturnus mit ihm einstimmet.

„Hie ist zu wissen, dass der Mars darum erschaffen sey, damit er alles gifft, so auß dem einfluss anderer schädlicher sternen entstehet, zu sich ziehn, und gleichsam zu seiner täglichen nahrung gebrauche: gleichwie die krotten

und spinnen auf erden das gifft zu sich ziehen und davon leben. Weil auch die untere welt bissweilen die wassersucht bekomt, und mit vilen schädlichen feuchtigkeiten angefüllet wird, so ist der Mars gleich als ein artzt, welcher durch seine außtrucknende krafft die schädliche Feuchtigkeiten verzehret: Also ist nichts in der gantzen welt so böß, welches nit zu etwas dienlich seye."[4])

Wenn ich — zufällig in einen winterlichen Lesezirkel gerathen, wo diese Capitel eben vorgetragen werden — bemerken wollte, diese geographischen oder astronomischen Ansichten seien längst als irrthümlich nachgewiesen, ich wolle den Anwesenden dagegen die heutigen Resultate der Wissenschaft kurz darlegen, so würde jetzt ihr Interesse für meine Darlegung nicht mehr ausreichen; denn der Bauer will nur etwas „Merkwürdiges" hören, aber er mag sich in keine nähere wissenschaftliche Speculation oder Controverse einlassen, auch nicht in die einfachste. Und wenn ich ihm gar mit Rechnungen kommen und ihm auch nur durch gewöhnliche Additionen oder Multiplicationen ein astronomisches Problem klar machen wollte, — dann hätte ich von vornherein alles Interesse verscherzt. Das Rechnen erinnert schon zu stark ans praktische Leben, und darum interessirt es ihn nicht, — ihm ist die Wissenschaft eben nur „Putz".

2. Wenn schon das receptive Verhalten der Bauern gegen die Wissenschaft ein so wenig günstiges ist, so kann von einer Productivität auf wissenschaftlichem Boden natürlich keine Rede sein. Die besten Anlagen bleiben meist unverwertet, denn die Wirtschaft zu Hause wird nicht rationell und wissenschaftlich betrieben, und wenn ein junger Bub etwa gar fortgeht „in die Studi", so darf er nur Geistlicher werden, in der alten weltscheuen Maniertugendsamkeit, wodurch die hervorragendsten Talente der Bauernclasse immer blos auf ein Gebiet geleitet werden.

b) Das verdient aber Erwähnung, dass in unserer Landbevölkerung sich mitunter tüchtige Mechaniker finden, welche blos durch die eigene Begabung, ohne weiteren Unterricht, es so weit bringen, dass sie selbst complicirte Arbeiten anzufertigen imstande sind. Im Jahre 1859 ist in meinem Heimatsorte ein Bauer gestorben, der eine große Uhr fertigbrachte, sie auf dem Dachboden aufstellte und das Zifferblatt zum Giebelfenster hinausschauen ließ. Zwei Kuhglocken verkündeten unter dem Schlage der Uhrhämmer weit hinaus bis auf die Felder regelmäßig die Stunden und Viertelstunden, die Zeiger der Uhr wiesen auch die Mondesphasen aus. Derselbe Bauer construirte eine Dreschmaschine, sog. „Windmühlen" u. dgl. Bei Kirchberg am Wechsel lebte noch im Jahre 1868 ein Bauer, der sich selber ein ganz regelrechtes Clavier angefertigt hatte und auf demselben als Virtuose von Gottes Gnaden seine Nachbarschaft entzückte. Zimmerleute, die nur mit dem rohen Beile und der Grobsäge umgehen gelernt, leisten oft die feinsten Tischlerarbeiten, machen Fensterrahmen, Schraubenbänke u. s. w. Und das Hüttenzimmern, Brückenmachen u. s. w. weiß jeder Bauer richtig anzustellen, als hätte er ein gut Stück Pionierdienst gelernt. Freilich, die letzteren Dinge schlagen schon ganz ins Praktische ein, aber sie sind doch ein Beweis, dass der Bauer Sinn und Verständnis für allerlei und selbst feinere mechanische Arbeiten hätte.

c) Wie steht es, fragen wir, mit den Künsten?

Den Künsten gegenüber ist im ganzen wol nur ein receptives Verhalten der Bauern, und auch dieses nur in gewissen Fällen, zu verzeichnen. Für

Malereien und Zeichnungen hat der Bauer einigen Sinn; aber er will keinen Kreuzer für dergleichen ausgeben. Indessen, einige religiöse Bilder muss er sich kaufen, denn es wäre gar bald der Segen des Himmels verscherzt, wenn man nicht einmal ein Heiligenbild in der Stube hätte, und die Leute, welche einem daher kommen, möchten einen für gar keinen Christen halten.

Aber wie sehen diese Bilder aus? — Da haben wir z. B. eine hl. Mutter Anna, auf Glas gemalt. Sie hat ein zinnoberrothes Kleid an, darüber einen himmelblauen Mantel mit violetten Falten. Sie sitzt auf einem goldenen Stuhl, dessen Lehne über den Achseln sichtbar wird, und auf den Knieen hat sie ein geöffnetes Buch liegen; und die zwei aufgeschlagenen Seiten zeigen mit großer Symmetrie eine jede drei Zeilen. Daneben steht die hl. Maria als kleines Abc-Mädchen, in grünem Kleide und hochrothen Wangen prangend, mit den langen Haaren fast den Boden berührend, und hält einen Finger auf das Buch. Über den Gesichtsausdruck der beiden Gestalten scheint der Maler mit sich selber nicht recht einig gewesen zu sein: man weiß nicht, will die hl. Anna lachen oder weinen oder zanken. Es scheint aber das letztere der Fall zu sein, weil ja die kleine hl. Maria mit ihren Augen gar nicht auf die Zeilen trifft und sogar ganz beiseite steht, damit wol der Zuschauer desto bequemer ins gerade vorgehaltene Buch schauen und ihr die Hieroglyphen entziffern könne. Die ganze Situation entspinnt sich in einer Laube von kopfgroßen rothen, gelben und blauen Rosen.

Die Glasbilder kommen aber heute schon mehr und mehr aus der Mode; man bekommt ja Papierbilder viel wolfeiler auf dem Jahrmarkte. Und auch die Papierbilder kann man so schön und hell gemalt haben wie Glasbilder, es steht überdies der gedruckte Name darauf und manchmal sogar noch ein schöner heiliger Spruch. — Wolhabende Bauern lassen sich's aber mitunter etliche Gulden kosten und kaufen sich ein oder zwei große Ölgemälde in Goldrahmen für die Extrakammer, etwa einen kreuztragenden Christus mit der bluttriefenden Dornenkrone, die breite Schulterwunde den Augen des erschütterten Zuschauers vorhaltend, oder ein Ecce-Homo-Bild mit einem großen Nagel durch die Lippen, und eine hl. Maria mit sieben blanken Schwertern im bloßgelegten Herzen.

Man muss sich aber stets gegenwärtig halten, dass man diese Bilder nicht aus Kunstliebe anschafft, sondern nur wegen deren religiöser Bedeutung. Und was man hier, durch die Religion gleichsam gezwungen, über die eigentliche Kunstliebe hinaus zu thun sich entschließt, das lässt man die weltlichen Bilder dafür entgelten. Ein weltliches Bild im Hause aufzuhängen, hält der Bauer nicht nur für einen halben Abfall von dem Glauben, sondern noch überdies für eine läppische Thorheit. Und wenn er in ein Zimmer kommt, wo nur weltliche Bilder hängen, so ist er mit Misstrauen gegen dessen Bewohner erfüllt, während ihn das Vorhandensein religiöser Bilder von vornherein zum Vertrauen stimmt. Eine gut bekannte Bauersfrau hatte ihren Sohn nach Wien gegeben zur kaufmännischen Ausbildung für ein Warengeschäft. Sie mietete ihm ein Cabinet um 9 fl. per Monat. Als sie mir's erzählte, meinte sie: „Wir könnten ganz daneben auch eine Wohnung bekommen, um 1 fl. 60 kr. billiger; aber der jetzige Platz ist halt soviel nett: es sind lauter heilige Bilder drin, und es brennt eine Ampel, auch sonst ist's reinlich, so zahl' ich lieber die 1 fl. 60 kr. mehr.“

2. Nur im Wirtshaus dürfen weltliche Bilder hängen: natürlich, dort würden ja die religiösen durch die gottlosen Räusche und Stänkereien nur verunehrt, und die papierenen Heiligen müssten vor Entsetzen noch blässer, die gläsernen vor Entrüstung noch röther werden. Übrigens ist ja der Bauer im Wirtshaus ein ganz anderer, viel schlechterer Mensch als daheim und in der Kirche, somit braucht er dort auch keine Heiligenbilder. Die weltlichen Wirtshausbilder sind aber in der Regel das Nonplusultra der Geschmacklosigkeit: rohe Lithographien — Schlachten, Jagdscenen, namhafte Persönlichkeiten etc. vorstellend, aber immer ohne künstlerische Wahl. Nuditäten sind auch aus dem echten Bauernwirtshaus verpönt.

Auch im Kalender mag man weltliche Bilder leiden, man sieht die „Kalendermanderl“ sogar mit Vorliebe an. Wenn man sie gesehen hat, klappt man ja das Buch wieder zu, und darum können sie einem nicht alleweil so ein weltliches „Plärament“[5]) vor die Augen machen, als wenn man sie in Glas und Rahmen an die Wand hinge.

3. Productiv wagt es wol selten ein bäuerliches Individuum auf dem Gebiete der Malerei und Zeichenkunst aufzutreten; doch trifft man auf einsameren Feld- oder Waldwegen nicht gar so selten ein Bild des gekreuzigten Erlösers, welches augenscheinlich von keinem Rubens, sondern vielleicht von dem biederen „Kirchenvater“ oder einem Schneiderlein des nächstgelegenen Dorfes herrührt. Solche Bilder sind meist auf Blech oder Holz gemalt, ausgeschnitten und an den Kreuzstamm genagelt. Sie lassen an Correctheit nichts zu wünschen übrig: die Seitenwunde, die Blutströme aus den Nägelwunden, die Dornenkrone, der Heiligenschein, alles ist da und nichts ist vergessen; nur die Kniebiegung, die Proportion der Glieder u. s. w. lässt einiges zu wünschen übrig, und wenn das gesenkte Haupt im Profil gezeichnet ist, so ist's ein Wunder, wenn der Maler nicht mit Gewissenhaftigkeit — beide Augen auf derselben Seite der Nase ersichtlich gemacht hat.

d) Noch schwächer als die Malerei ist die Sculptur vertreten. Die Dorfkapelle ist in der Regel mit einem großen gekreuzigten Christus, aus Holz geschnitzt, versehen. Darunter strecken die armen Seelen, ebenfalls aus massivem Holz, flehend ihre Arme aus den hölzernen Feuerflammen empor, die eher plumpen Ochsenhörnern als der „wabernden Lohe“ gleichen. Was aber diesen so künstlich geschnitzten Flammen an Naturwahrheit fehlt, soll indes durch die rothbraune Ölfarbe ersetzt werden, mit der sie dick überstrichen sind. Die armen Seelen sind gelbbraun angestrichen, wahrscheinlich, weil sie von dem — leider vom Holzschnitzer nicht sichtbar gemachten — Qualm des Fegefeuers so geräuchert werden; hingegen ist der über ihnen hängende Leib des Herrn schneeweiß getüncht, weißer, als irgend ein staubgebornes Menschenkind je sein kann. Um an dem Kunstwerke nichts zu versäumen, hat man sowol die Gestalt des Heilands als die armen Seelen und das rothglühende Feuer mit glänzendem Firnis überzogen, und schon auf zehn Schritte Entfernung kann man es aus dem zur Andacht stimmenden Terpentingeruch[6]) entnehmen, dass man jetzt dem Heiligthum des Dorfes näher tritt.

Oben im Thorbogen, in einer vergitterten Nische, ist öfter ein hl. Florian aus Holz oder Gips, frisch und hell bemalt, zu gewahren, wie er mit weit geöffneten Augen in die Welt hinausstarrt, die so groß und geräumig wäre, während er in einem so engen Käfig ein ganz unbemerktes, todteneinsames

Dasein fristen muss. Aber, wenn auch alle Menschheit gleichgiltig an dem heiligen „Manderl" — extra geweiht ist es ja nicht — vorbeigeht, ein Auge wacht darüber mit emsiger Sorgfalt: das Auge der Hausfrau. Sie weiß die Fährlichkeiten dieses Bildnisses auf viele Jahrzehnte zurück, und sie mag's nur nicht sagen, wie oft der Heilige in verschiedenen heimlichen und offenbaren Nöthen auch schon seine Schuldigkeit gethan hat. Sie hat ihn von einer weitschichtigen Muhme geerbt oder sonst zu Geschenk bekommen, — denn kaufen kann sich ein Bauersleut so etwas natürlich nicht.

Halt, — ja doch! Fast in jedem Hause findet sich ein geschnitztes Crucifix, Berchtesgadner Construction; es steht auf dem Hausaltare, und wenn der Priester zu einem Kranken kommt ins Haus, wird es herabgenommen und zwischen zwei brennende Kerzen auf den Tisch gestellt. So ein Kreuz muss immer vorhanden sein; bricht es etwa durch einen unvorsichtigen Sturz, so muss unbedingt wieder ein neues gekauft werden.

„So ein Sachen, — kost't eben nur ein Sechserl[7]), und ist langmächtig ein' Andacht im Haus."

2. Productiv bethätigen sich die Landleute auf dem Gebiete der Sculptur natürlich soviel wie gar nicht. Ich weiß in meiner Heimat weit und breit nur ein einziges Wegkreuz, dessen Christusfigur von einem Dorfbewohner geschnitzt, im übrigen aber besser ist, als man von einem bäuerlichen Laien erwarten sollte.

e) Von einer Architektur als einer edlen Kunst darf unter dem Landvolke gar nicht die Rede sein. Für schöne Bauten haben sie keinen Sinn, und es gefällt ihnen ihre Dorfkirche, welche ohne Geschmack und Stil im Heustadeltypus ausgeführt, aber außen wie innen schön geweißt ist, viel besser als der „runsige" Stefansdom mit seinem närrischen Zickzack- und Schnörkelwerk.

f) An keiner Kunst hat das Landvolk relativ mehr Gefallen, als an der Musik. Es ist dies eigentlich selbstverständlich, denn die Musik wirkt auf den Menschen, so lange nur dessen Sinne gesund sind, die anderen Künste — Malerei, Sculptur — setzen immerhin einige Vorbedingungen voraus: ich will nicht etwa den Bauer mit dem Thiere vergleichen, wenn ich daran erinnere, dass der Hund durch eine mit einem lauteren Instrumente gespielte Melodie zum Heulen und Klagen gestimmt wird, dass er aber durch Bilder und Standfiguren in keiner Weise afficirt wird, dieselben höchstens beschnuppert und wenn sie nicht nach etwas für ihn Interessantem riechen, theilmahmslos vorüberläuft. Allerdings darf man nicht glauben, dass der Bauer für Opern und große Kirchenmessen, oder andere grosse Musikaufführungen Verständnis habe. Er interessirt sich nur für Tanz- und Singmelodien, für Märsche, überhaupt für kürzere und einfachere Compositionen. Von solchen Piècen wird er aber gewaltig ergriffen und seine ganze, durch die Manier niedergehaltene Natur kommt in Aufregung. In der Regel ist die Manier wol stark genug, um ihn auch in dieser Aufregung noch festzuhalten: er scheut sich ja, seine lebhafteren Gefühle nach außen in adäquater Weise kundzugeben. Hat er aber die Manierschranken einmal überschritten unter dem Hochdrucke seiner Gefühle, — dann geberdet er sich wie ein Narr. Er jauchzt in den schrillsten Tönen, strampft unaufhörlich mit den Füßen nach dem Tacte der Musik, die Augen rollen wie die eines Besessenen und ohne alle Scheu und Überlegung stürzt er von einer Dirn zur andern, und das allgemeine Gelächter der Anwesenden

macht ihn immer toller. Und solche Dinge kann man auf den Tanzböden, unter den rauschenden Tönen der Blechinstrumente, öfter an dem stillsten und sonst ruhigsten Burschen erleben.

2. Es finden sich auch immer Bursche und Männer unter den Bauern, welche die verschiedenen Blasinstrumente — „Bombardon“, „Trompete“, „Flügelhorn“, „Clarinette“ gut zusammenspielen können. Weniger beliebt ist die Geige; sie darf sich bei festlicheren Anlässen, z. B. auf Hochzeiten, gar nicht zeigen, und ein Bauernbursche würde sich schämen, einem größeren Publicum etwas vorzugeigen. Es ist mir ganz unbekannt, warum die „Fidel“, wie sie spöttisch genannt wird, so in Miscredit gerathen ist; wahrscheinlich kommt sie dem bäuerlichen Ohr zu weich und weinerlich vor, die Blechinstrumente rauschen viel kräftiger drein. — Ein beliebtes Saiteninstrument ist aber die Zither: es gibt fast in jedem Orte einen oder zwei bessere Zitherspieler, bei denen sich in der Winterzeit des Abends manchmal die Nachbarsleute einfinden, um sich etwas aufspielen zu lassen.

3. Wenn indessen das Wolgefallen an der Musik ein ziemlich allgemeines ist, und selbst die manierbraveren und betschwesterlichen Gemüther, trotz äußerlich zur Schau getragener Gleichgiltigkeit, doch innerlich das Wolgefallen an musikalischen Productionen nicht unterdrücken können, und wenn es ferner auch stets einzelne „Musikanten“ gibt, welche die landläufigen Walzer und Liedl schön und lustig herspielen können, — im ganzen lebt doch in der Bauernwelt wenig musikalisches Gehör, und es ist wahrhaft ohrzerreißend, wie die Burschen Sonntags im Wirtshause in ihren Duetten und Terzetten vielmehr auseinander- als zusammensingen. Die Buben auf der Weide, die Mägde im Stall, wol die Bäuerin selber beim Milcheinschenken, — alle singen vor Langeweile, spotten aber selber wieder über ihren Gesang: „Schön ist's nicht 'gangen, aber laut.“

Das gilt allerdings mehr von den Bauern im Flachland. Im Gebirge dürften die Leute etwas besser singen, — ich kann aber nicht dafür bürgen. In älterer Zeit scheint es auch bei uns auf dem Flachlande günstiger mit dem Gesange bestellt gewesen zu sein, denn die jetzigen alten Mütter singen, wenn sie mal dazu aufgelegt sind, weit besser als ihre Töchter und wissen auch mehr und schönere Lieder und Arien.

B. a) Mit den Liedern sind wir nun bei dem Capitel über Unterhaltung und Spiel angelangt. Von den ländlichen Liedern muss vor allem bemerkt werden, dass wir in ihnen jenem tieferen Widerspruch zwischen Bauernmanier und Natur nicht begegnen, denn: die Manier hat keine Lieder. Sie ist ja von außen octroyirt, und könnte höchstens in epischen oder didaktischen Dichtungen ihren Einfluss zeigen. Das Landvolk kennt aber fast nur die lyrische Poesie, die Lieder quellen aus dem tiefsten Innern, bis wohin die Manier noch nicht bekehrend und verödend dringen konnte.

Selbst das religiöse Lied und das Kirchenlied stellt sich, eben weil es Lied ist, nicht in den Dienst der Manier. Die ganz manierbraven und betschwesterlichen Seelen fühlen sich kaum in der Kirche zum Singen gestimmt, wo sie ja in tiefe Andacht und Separatverzückung versunken sein müssen, und wer daher in oder außer der Kirche ein religiöses Lied ertönen lässt, ist gewiss ein aufgeweckterer Geist, der seiner natürlichen inneren Stimmung lyrischen Ausdruck verleihen will. „Böse Menschen haben keine Lieder“, —

aber auch schlechte Geistes- und Gesinnungsrichtungen haben, soweit sie eben schlecht sind, keine Lieder.

2. Wir können hier keine Übersicht über den Volksgesang geben, — ein solches Unternehmen würde eine umfänglichere Vorarbeit erheischen, als wir diesem speciellen Zwecke widmen konnten. Wir verweisen nur auf die vorhandenen Sammlungen von Dialektsliedern (Ziska und Schottky, 1819, Pogatschnigg und Herrmann, 1879 u. a.), welche zum Theil recht übersichtlich und verständig eingetheilt sind. Hier interessirt uns hauptsächlich nur der Nachweis, dass die ländlichen Lieder nicht im Dienste der Manier, sondern ausschließlich in dem der Natur ertönen.

3. Die Freude an der äußeren umgebenden Natur unterdrückt der Maniermensch und schämt sich ihrer — im Liede klingt sie desto heller:

„I muass jo heint ah noh am Gamsberg gehn,
Ist ja der Wind und das Weder so schön,
Die Nachterl, sie sein jo so hell und klor
— So schön wird's neamer dos Johr!“ — oder:

„In die Berg bin i gern,
Und da freut si mein Gmüeth,
Wo die Olmrosen wochst
Und der Enzian blüeht.“ — oder:

„Schau schau, wia's regna thuat,
Schau schau, wia's giaßt,
Schau schau, wia's Wasserl
Vom Doch oberschiaßt!“ — oder in humoristischer Färbung:

„Drobn auf der Olm
Do thuan die Küeh kolbn,
Do hab'n die Flöh Stieferl on,
Dos hat mer g'folln.“

Und wie oft wird da der grüne Wald, der blaue Himmel, der hohe „Alpenspitz“, die „hohe Schneid“ u. s. w. gepriesen und das Wasserl liegt tief drunt im Thal, der blaue See, über den zwei schneeweisse Täuberl fliegen, oder das Hirscherl im Tann und das Vögerl in den Lüften angerufen, damit sie gleichsam, wie denkende Wesen, theilnehmen sollen an der Freude des Jägers, des Almknechtes, des Wildschützen, — oder in was immer für Rollen der bäuerliche Sänger sich eben vertieft hat.

4. Die Liebe ist von der Manier ganz zum Schweigen verurtheilt: sie erscheint als die Hauptquelle jugendlicher Thorheit, als jenes im Grunde freilich nothwendige Übel, über welches sich der Mensch erst hinanszuarbeiten hat, um zu den höheren Zielen des Maniersystems zu gelangen. Wer daher dieser Liebe schönen Ausdruck verleihen wollte, würde dadurch nur einen Zustand fester stützen und halten, der je früher desto besser beseitigt wird. Im Liede aber erklingt hundertstimmig das Lob der holden Maid, und das Verlangen, sie zu besitzen, drückt sich in tausend verschiednen Wendungen aus:

„Mein Schotzerl hot brauni Aug'n,
San volla Liab,
Und i denk ollwal drauf, wonn i
Brauni Aug'n siach!“ — oder:

„So hibsch und so fein
Wird nit bold oani sein,
Ols wia dös Dirndl is,
Wal's so schworzaugad is“ — oder:

„Zwoa Augerln had s' wia Kiarschnkearn,
De Zandln san schneeweiß,
De Wangerln de san rosenroth,
Hob' s' recht betrocht't mit Fleiß.

In Loaboch und in Dres'n
Und in Boz'n kann i sog'n,
Is koan so scheni Schwoag'rin,
Und de muass ih no hobn.“

5. Der manierbrave Durchschnittsbauer ist der Rackerei ergeben, in ihr fühlt er seine Tauglichkeit für die Welt, und sein übertriebenes Sparen und Überschätzen des Geldes hat seinen Grund nur darin, dass der Bauer bei seiner Plackerei sich von jeder Speculation und ungewohnten Unternehmung dispensirt glaubt und sich nach keiner Seite hin Bedeutenderes zu erwerben weiß. Wie ganz anders der Bauernbursche im Lied:*

„Juhe, ih hob koan Geld,
Ih hob koans 'broacht auf d'Welt,
Mein Voda gibt ma koans,
Ih schau mir selber um oans:

Ih nimm sein Stutzerl her,
Schiaß a Gamserl frisch,
A Geld dos kriag' i schon
— Dos woaß i g'wiss.“ — oder:

„Wonn i gor ka Geld hon,
Schiaß i Woldtäubl z'somm,
Und a Gamsl dazua,
Hon i Geld wieder g'nua.“ — oder:

„I geh herein, i knia herein,
I treib a poor ungleiche Stier herein,
Ein'n jungen und ein'n olten,
Mein Voda will mi niemer g'halten.
Er glaubt, i bin schon lang verdorb'n
— Und jetzt bin i erst ein reicher Kaufmann word'n!“

Und so denkt man denn im Liede an keine Geldnoth, sondern ist lustig und lässt sich's wol ergehen:

„Der Voda hot g'sogt,
Buebma seid's nur lusti,
Sonst wer'n meine Tholer
In'n Kostn rusti!“ oder:

„Hob' mein Lebtog nit guat ton,
Hon's noh nit in Sinn,
Siacht ma's an iada in'n Federn on,
Wos f'r a Vogl i bin!“ — oder:

„Lustig is's Lumpnlebn,
's Geld hat ma d' Muada 'gebn,
's Dirndl han i selber ghot,
Drin in da Stodt.“ — oder:

„Hiatz hon i noh sechs Kraiza,
Dö g'hörn nit mein, nit dein —
Drah di, Weberl, drah di,
Versoffa müassen 's sein", u. s. w.

6. Die Manier schreibt vor, dass man sich ärmer und „minder", d. i. bedauernswerter stellen soll, als man in der That ist. Die Manier nährt infolgedessen das Lamentiren, das gegenseitige Klagen, den traurigen Ton im ganzen äußeren Verkehr, — und schließlich wird diese grundlose, affectirte Traurigkeit **habituell** und wird **wahr**. Dagegen macht nun das **Lied** Front:

„Wonn i amol stirb, stirb, stirb,
Müassen mi d' Steirer trog'n
Und dabei Zithern schlog'n,
Allweil fidel, fidel, fidel,
Trauri sei konn i 's nit, jo meiner Seel'!" — oder:

„A lustiger Bua
Bin i's ollweil gwes'n,
Und ban Wirt af der Thür
Steht's zum oberles'n." — oder:

„Wenn i schon, wenn i schon
A kloans Wieserl nur hon,
Sein wol denna, wol denna
Viel Heuschöber dron!" — oder:

„Bin a lustiger Bua,
Bin a Olmaholda,
Hob silberne Knöpf'
Ba da Hosnfolta!" u. s. w.

7. Ja, die Lieder wenden sich mit Spott oder Spaß sogar direct gegen jene, welche der froheren Jugend gegenüber die Maniersatzungen entweder wirklich oder nur in der Vorstellung des Sängers vertreten, also gegen die Eltern und den Pfarrer. Manche Pfarrer sind auch in der That so unverständig, sich in die berechtigten Freuden der Jugend einzumischen und sogar die Tanzunterhaltungen, das Schäkern der Burschen und Dirnen, das Singen und Jubeln als eines Christen unwürdig und als sündhaft hinzustellen. Solchen Übergriffen eines Pfarrers folgen dann die Übergriffe des Bauernliedes und die Fehde nimmt kein Ende.

„Geh, Voda, geh, moch koan
So narrisch's Getöst,
Du gangst selber zum Dirnderl,
Wonnst d' Muada nit häst!" — oder:

„Jo, jo, hot er g'sogt
Da Hochnegger Pater,
Beim Dirnderl därfst lieg'n
Ober weg-gedrahter!" — oder:

„Der Pforrer thuat predig'n,
Dos Liab'n war a Sünd,
Und die Köchin thuat's wundern,
Doss er olli Nocht kimmt,"

und wenn der Pfarrer etwa sonstige Anknüpfungspunkte für den Volkswitz bietet, wenn er z. B. in der Sprache als Czeche oder Slovak sich verräth, oder in der Kleidung etwas Auffälliges und Komisches hat, so ist bald ein Liedl darauf fertig gebracht:

„Unser Pater Schlowack
Hat ein'n ellnlongen Frack
Und „zum Angedenk'n“
Losst er'n obihenk'n.“

8. Unser Volkslied ist unstreitig älter als die heutige Bauernmanier und Bauernmoral. Obwol es im einzelnen fortwährend umgedichtet und umgemodelt wird, so darf der eigentliche Kern oder Stamm desselben doch in die Zeit vor der Reformation und Gegenreformation zurückdatirt werden und repräsentirt somit den von der gegenwärtigen bäuerlichen Manierdoctrin noch unbezwungenen Rest des Volkslebens. Ziska und Schottky sagen in der Einleitung zu ihrer obenerwähnten Sammlung, S. IX: „Es athmet in den Tönen der Volkslieder ein keckes Aufstreben und Jauchzen, das nicht im 16. oder 17. Jahrhundert, viel weniger noch später geboren werden konnte, in einer Zeit, wo der Volksgeist in Deutschland nicht mehr kräftig und selbstständig sich herauszuarbeiten oder frisch zu verzweigen vermochte. Die Zeit der Begeisterung war da schon gewesen; Religionsstreite wirkten mehr oder minder lastend aufs Volk, es war mit dem Singen aus, oder dogmatische, eintönige Lieder verdrängten die weltlichen.“

So lange die im Mittelalter so glänzend bewährte natürliche Geisteskraft des österreichischen Volkes, dessen angeborener Sinn für Lied und Dichtung, unter dem Drucke des gegenwärtigen Maniersystems ohne neue Nahrung und Hebung noch fortbestehen kann, so lange wird auch das im Dienste der Natürlichkeit stehende Volkslied noch fortklingen, immer schwächer und schwächer. Die ältergewordenen Bauersleute, Männer und Weiber, die schon fester in die Manier verschanzt sind, verabscheuen diese Liedl als „Dummheiten“, als „vormäulige“ (d. i. vorlaute) und „dalkerte G'schichtn“, und je schwächer sich im Laufe der Zeit das Geistesleben in der Jugend regt, desto leichter lässt sich diese durch derlei abfällige Reden der Alten einschüchtern. Heute sind die echt ländlichen Liedertexte thatsächlich immer mehr im Abnehmen begriffen, an ihre Stelle tritt, wo nicht z. B. durch die Fabrikbevölkerung die textreicheren „kecken“ Wiener Lieder importirt werden, ein textloses, leider auch wenig harmonisches Gejohle und „Zusammendudeln“. Allerdings wird bei diesem „Dudeln“ nicht so viel durch Fürwitz gesündigt wie bei den alten Liedeln.

So wirtschaftet der Unverstand mit einem kostbaren Erbstück aus einer frischeren, froheren Epoche unseres Volkslebens. Anstatt das alte Volkslied, wo es nothgethan hätte, zu verbessern, zu veredeln und es zu immer größerer Bedeutung zu erheben, war man froh, es absterben zu sehen, arbeitete sogar an diesem Zerstörungsprocesse noch eifrig mit. Aber Besseres haben die öden Duckmäuser, deren gehässiges Streben gegen das Volkslied gerichtet war, doch nicht an dessen Stelle zu setzen gewusst, — und das arme Volk leidet die Strafe dafür mit seinem immer größeren Stumpfsinn und seiner wachsenden Unempfänglichkeit für Lebensfreude, für alles Schöne, Heitere und Frohe.

b) Nach dem Liede spielt die Erzählung die erste Stelle in der Bauernunterhaltung. Wie von den Bauernunterhaltungen überhaupt, so macht man sich gewöhnlich auch von dem bäuerlichen Interesse für Erzählungen einen allzu idyllischen, optimistischen Begriff. Es ist in intelligenten Kreisen fast schon zum Dogma geworden, dass sich an Winterabenden Bauerndirnen und Knechte regelmäßig in der Spinnstube versammeln und hier mit einer fabel-

haften Unerschöpflichkeit sich gegenseitig die rührendsten Geschichten vorerzählen. Ganze Bücher sind ja erschienen unter den Titeln „Spinnstube“, „Erzählungen am häuslichen Herde“ u. s. w., und wie in solchen Büchern auf eine volle Seite stets eine zweite folgt und kein leeres Blatt dazwischen ist, so, glaubt man, folgt auch in der obligaten wirklichen Spinnstube beim Schnurren des Spinnrades eine interessante Erzählung auf die andere.

Der Bauer kauft heute seine Leinwand billiger und feiner im Kaufmannsladen, als er sie selbst erzeugen kann, und statt des Flachs baut er lieber Kühfutter, um mehr Milch verkaufen zu können, oder Weizen, um destomehr Backhähnlein für den Stadtmarkt heranzuzüchten. Die romantische Spinnstube mit ihren Historien ist fast ganz in Vergessenheit gerathen, dafür geht der Bauer sammt Gesinde um $^1/_2$8 Uhr abends schlafen, um für die morgige Arbeit und Rackerei gut ausgerastet zu sein. Nur das „Kukuruz-Abplätschen“, das Entblättern des Maises, führt in den Herbstabenden öfter eine größere Gesellschaft zusammen, und wenn sich dabei die Hände fleißig regen, so will auch „das Maul nicht feiern“, wie der Bauer sich ausdrückt. Und da kann's wol sein, dass die alte Kathl wieder einmal herausrückt mit einer ihrer schon längst bekannten Räuber- und Gespenstergeschichten, und dass der lustige Wastl drauf ein paar „Dummheiten“ zum besten gibt, damit die Weiberleut' vor Angst und Grausen nicht etwa gar ihren Schlaf einbüßen müssen.

2. Und was erzählt die Kathl? Nun, vom seligen Rauchbauern halt, wie der auf dem Fußboden seiner Stube drei Blutstropfen gehabt hat, die mit allem Reiben und Waschen nicht wegzubringen waren; wie sie dann den Laden aufgerissen und in den Ofen gesteckt haben, — und wie jetzt auf einmal ober dem Kachelofen ein „Werg-Wickl“ gelegen ist, aus welchem der † † † — man soll ihn nicht nennen, aber er war's — herausgeredet hat. Und wegzubringen war der Werg-Wickl nicht, weder mit Ansprechen noch mit Besprengen. Die bravsten Geistlichen aus der ganzen Gegend sind gekommen, den Unfug wegzuschaffen, aber einem jeden hat der böse Feind eine Einwendung machen können. „Du hast als Schulbub deinem Vater einen Pfenning gestohlen, auf eine Schreibfeder“, sagte er dem einen; „du hast deiner Mutter die Strudel[8]) abgezählt auf dem Tisch, wie viel auf dich kommen sollen“, höhnte er einem anderen entgegen.[9]) „Wer kann dich heben“, fragte man endlich im Namen Gottes und aller Heiligen den bösen Feind. „Übern Annaberg geht ein Lackenpatscher, der wird mich heben“, war die Antwort. Und wirklich, der „Lackenpatscher“, ein recht demüthiger, „gmoaner“ geistlicher Herr ist gekommen und hat ihn gehoben.

Und dann weiß die Kathl noch schreckliche Räubergeschichten. Aber es sind gute und edle Räuber, von denen sie erzählt. Dieselben rauben und morden zwar wie die anderen, — aber nur bei den grossen Herrn, den Gutsbesitzern und Verwaltern, und zwar lediglich zu dem Zwecke, um arme Bauern und mühselige Inwohner zu beschenken. Und mancher von diesen Räubern hat sich wieder zur rechten Zeit einem ordentlichen Leben zugewendet und seine Tage in Wolhabenheit beschlossen, ein mancher freilich hat unter dem Beile des Henkers hoch auf der Gerichtstribüne enden müssen, aber er hat sich bekehrt und seine Seele ist gerettet worden.

3. „Jo, jo,“ sagt der Wastl drauf, „so geht's: der Räuber hat müssen hinaufsteigen und wär' gwiss gern herunter 'blieben. — Und manchmal einer möcht' wieder gern hinaufsteigen, und es geht nit.“

Die Dirnen schmutzen. Denn der Wastl ist ein Schelm, wer weiß, was der drunter schon wieder meint.

„Na," sagt er drauf, ihren Zweifeln begegnend, „kennt's ihr denn nicht dieselb' G'schicht von dem besoffenen Reiter?"

„Nein, nein, ich nicht, ich auch nicht", sagen alle, nur die Kathl zwinkert halb schelmisch und halb geringschätzig mit den Augen. Sie wüsste solcher „Dummheiten" auch genug von ihren jüngeren Jahren her, aber so etwas wär' ihr schon zu „leicht" zum Erzählen.

„Das is so g'west," fährt der Wastl fort. „Der besoffene Reiter hat nicht auf das Ross hinauf können. Und weil's halt gar nit 'gangen is, so hat er einen Ernst g'macht und hat die heiligen vierzehn Nothhelfer[10]) angerufen, und richtig is er hinaufkommen. Aber gleich is er auf der andern Seiten wieder hinunter 'purzelt; und während des Fallens hat er g'schrieen: ‚Ös Tschappeln ös,[11]) — müsst's denn all' vierzehn auf einer Seit' antauchen?!'"

„Is frei ein Frevel," sagt die Kathl ernst, während alle anderen ein helles Gelächter anstimmen.

„Oh," meint der Wastl, „es gibt schon so dumme Leut', — und was wahr is, kann man ja sagen. Wie war's denn mit dem Schafhalterbuaben, der schon sein zweitesmal zur österlichen Beicht und Communion 'gangen is. Wie's zum Abspeisen g'läut't haben, klopft er auf sein' Brust und sagt andächtig:

„Ooo, du Schaf Gottes, welches" — —

„Gehst nit," schreit gleich der Messner, „wie kannst denn so was in der Kirchen sagen, auf der Stell schick ich dich weg!"

„Nau," meint der Schafhalter, „fert[12]) is's ein Lampl g'west, so kunnt's ja doch heuer schon ein Schaf sein!"

Und so weiß der Wastl, zum sichtlichen Verdruss der alten Kathl, noch allerhand zu erzählen vom Pfarrer und seinem Fido, vom Weidmannsfelder Herrgott u. s. f. Und weil der Herr und die Frau schon schlafen gegangen sind, und keine Autorität da ist, der locker gewordenen Unterhaltung den nothwendigen Radschuh anzulegen, so bringt heut der Wastl einmal alles vor, was er weiß. Und er ist ein ausbündiger Spitzbub, dem keine „Dummheit" noch entgangen ist, — ist zum Glück kein solcher mehr in der ganzen Gegend weit und breit. Die ganz Pfarr krieget' der Teuxel, wenn noch ein paar solche wären im Ernst und Spaß!

Aber auch der Wastl erschöpft sich, — ist auch schon höchste Zeit, den Dirnen thun schon die Wangen weh vor Lachen, und die alte Kathel ihrerseits hätt's auch nicht mehr länger ausgehalten, hätt' bald dem Wastl ein's hinaufgeschleudert, eine Erzgrobheit nämlich oder einen Kukuruzzapfen, was ihr eben zuerst zur Hand gewesen wäre. Nun ist sie aber erlöst, und den Wastl scheint es selber zu reuen, dass er heut' wieder gar so ausgelassen war. In so und soviel Wochen kommt die österliche Zeit, und beichten muss man so was, sonst ist man ja ein Gottesschänder, ein Sacramentsräuber, ein Mörder und Gott weiß, was noch alles sonst.[13])

4. Und wie der Maishaufen schon auf die Neige geht, und die letzten noch unentblätterten Fruchtzapfen aus den locker aufgethürmten Hügeln abgerissenen Kukuruzlaubes hervorgesucht werden, so sucht man nun, nachdem auch

der geistige Unterhaltnngsvorrath fast gänzlich aufgezehrt ist, die letzten Piécen hervor, um den Geist noch ein wenig zum Denken anzuregen und den Schlaf zu bannen. Es sind die Räthsel, die jetzt, nachdem man sich schon müde gelacht hat, mit ihrem minder anfregenden, spielenden Inhalt ganz wolthuend wirken. — „Wer errath't“? das fragt eine Dirn:

„Es ist ein Fasserl ohne Wunden,
Hat kein'n Reif und is nit 'bunden,
Sein zweierlei Wein'l drein,
Was muss das für ein Fasserl sein?“

„Das Fasserl is ein Ei,“ sagt die Kathl gleich drauf, „die zweierlei Weinl sind der Dotter und das Eiweiß.“ „Was musst denn du gleich alles sagen, Kathl,“ trnmpft die Dirn, „sie hätten vielleicht lang nachdenken müssen, und am End' hätt's der Wastl selber nit errathen. — Wart's,“ fährt sie fort, „ich weiß noch eins:

„In unserm Hof ist ein grosser Stein, und wenn der Hahn kräht, so rührt er sich, — was ist denn das?“

Alle denken und denken, niemand könnt' halt draufkommen, — und die Kathl sagt nichts. „I weiß schon, i weiß schon,“ frohlockt auf einmal der Halterbub, „das ist der Großknecht, weil er sich in der Früh nur überdreht, wann er den Hahn hört, und wir andern aufstehen müssen,“ und dabei fährt er mit der Hand verlegen zum Mund, weil er erst in demselben Moment die große Lästerung erkennt, die er ausgestoßen. „Wart Hallunk,“ platzt der mürrische Großknecht, der bisher theilnahmslos neben dem Wastl gesessen und langsam der Arbeit aufgewartet hatte, „hast mir just Finger und Schnabel schön beinand,“ und streicht ihm mit der umgekehrten Hand ein derbes übers Gesicht, — was dieser schweigend hinnimmt und niemand zn bemerken scheint.

„Alsdann was is's,“ mahnt wieder die Dirn, „in unserm Hof liegt ein großer Stein, nnd wann der Hahn kräht, so rührt er sich!“

Aber niemand könnt's errathen und schließlich muss es die Magd selber erklären, dass im Hof ein Stein liegt und auch regungslos wie ein Stein liegen bleibt, und dass nur der Hahn sich bewegt beim Krähen. „Wann der Hahn kräht, so rührt er sich.“

Mittlerweile ist man mit der heutigen Portion Arbeit fertig und erhebt sich schläfrig ächzend, um das Nachtlager aufzusuchen. Der Großknecht knüpft noch die zwei letzten Fruchtzapfen und wirft sie unwirsch zu den anderen in den Korb. Er ist heute beleidigt worden, und morgen beim Ackern wird's der Halterbub noch entgelten.

—— So etwa sieht eine ländliche Unterhaltung mit Erzählungen, Witzen und Räthseln aus. Der Unterhaltungsstoff ist ein beschränkter, und mit 20 Jahren haben die meisten Landleute fast alles gehört, was nur irgend an bäuerlichen Geschichten, Anekdoten nnd Räthseln etc. circulirt. Neues wird nicht erfunden, und gegen den fremdartigen Unterhaltungsstoff anderer Stände und Classen hat das Bauernvolk eine nnbesiegbare Abneignng. Übrigens wird ihm von außen auch wenig geboten. Nun mag man sich vorstellen, wie langweilig die freien Stunden der älteren Leute sind, wie diese Langweile zur Stumpfheit und Mürrischheit führt, welche sich schließlich sogar gegen die

wenige geistige Anregung feindlich und ablehnend verhält, die sich etwa noch böte.

5. Es wären noch die Späße zu erwähnen, welche im Wirtshause zum besten gegeben werden. Hier fühlt sich ja der Bauer zeitweilig der Fesseln, welche ihn an die Manier binden, gänzlich entledigt und er gibt sich, wie ihm ist. Aber es ist in diesen Wirtshausspäßen leider so wenig Flug des Geistes, so wenig Erhebung des Gemüthes, so wenig Sinn, dass ich den Leser hier damit verschonen will; nur andeutungsweise bemerke ich, dass Zoten und Unflätigkeiten, boshafte und ordinäre Witze über Abwesende oder über andere Stände, Zänkereien und gegenseitige Foppereien, im besten Falle eine ganz unreife Räsonnirerei über sociale oder politische Zustände etc. in den ländlichen Gaststuben an der Tagesordung sind. Nur wenn gesungen wird, lässt sich so eine Wirtshausunterhaltung noch hinnehmen. Höchste Zeit wäre es, dass hier eine intelligente Kraft sichtend und veredelnd einwirken würde.

c) Wir haben jetzt, in dem Capitel über die Unterhaltungen, noch das Spiel zu besprechen. Die Spiele der Kinder erwähnen wir nur im Vorübergehen: das „O — renna", das „Onmäuerln", das „Versteckalix", das „Abfangalix", das „Grüeberlscheibn" und „Nussschürgerln", das „Hudlpelzen", das „Bärntreiben", das „Speckschneiden", das „G'vatter leih mir d'Schar" sind die beliebteren Spiele der Knaben; die Mädchen spielen lieber „Blindlmäusl" (Blindekuh), „Grünes Gras, grünes Gras", „Ringa-Ringa-Reiha" u. ähnliche.

2. Diese Kinderspiele sind meist altüberlieferte. Eine zweite Gattung von Spielen bilden diejenigen, welche sich die Kinder ohne formelle Anleitung selber erfinden, indem sie das Treiben der großen Leute nachahmen: so spielen die Knaben „Ackern", „Pferdhandeln", „Sauschlachten" (Abstechen), oder führen wol gar ein Soldaten- oder Räuberspiel auf; die Mädchen spielen „Mutter und Tochter" oder „Gräfin" u. s. w.

3. Die Eltern nehmen in den Spielen der Kinder keine leitende Stelle in Anspruch; das wär' ja kindisch, wenn ein alter Mensch bei solchem „Tschapperlwerke" mitthun würde. Der kindliche Geist bleibt sich also hier selber überlassen, und bei der Verbildung und Verkehrtheit der Alten ist es auch für die Entwickelung der Kinder so relativ am besten. Damit ist aber nicht gesagt, dass die bäuerlichen Kinderspiele objectiv keiner Besserung fähig wären und die Überwachung vernünftiger Kinderfreunde als überflüssig gelten dürfte. Die Kinder verfallen, wenn man sie allein lässt, auf allerlei ungeschicktes Zeug: da haben zwei 3jährige Knaben einmal „Sauabstechen" gespielt; als Messer diente ihnen ein Holzspan, und statt der Schweine — fingen sie die eben ausgekrochenen Küchlein aus dem Hühnerkobel, um dieselben durch die hintere Leibesöffnung abzustechen. Eben wollten sie das dritte Schweinchen erlegen, — als die Mutter dazukam und der Murkserei ein Ende machte. Natürlich ist das Nachspiel solcher kindlicher Geschmacksverirrungen eine tüchtige Tracht Prügel; aber was können füglich die Kleinen dafür?

Wenn aber die Eltern auch den Gang der Kinderspiele formell nicht beeinflussen, so üben sie doch insoferne eine sehr empfindliche Einwirkung auf diese Spiele, als sie dieselben gewaltthätig verkürzen. Nicht nur, wenn die Kinder irgendwie durch ihr Spielen unbequem werden oder gar Schaden anrichten könnten, versagt man ihnen die Erlaubnis dazu: man will sie überhaupt

zwingen, recht frühzeitig das Spielen ganz beiseite zu lassen. Da der Bauer die Kinder von vornherein nur spielen lässt, wenn er vor ihnen eine Zeitlang Ruhe haben, ihrer los sein will, und da er dieselben anderseits schon frühzeitig „einzuspannen" und für seine Wirtschaft auszunützen weiß, so erhellt von selbst, dass die freie Spielzeit der Bauernjugend im ganzen genommen eine beschränkte ist. Am meisten wird noch gespielt beim Viehhüten, — aber auch hierbei wird es noch ungern gesehen, weil dadurch die Aufmerksamkeit von dem Weidevieh zu viel abgelenkt wird, und wenn der Bauer seinen „Halterbuben" beim Spielen erwischt, so schilt er ihn gründlich aus, wenn nicht noch ärgeres geschieht.

d) Und doch lässt sich das Spielen nicht ausrotten. Auch die reifere Jugend und selbst noch die Erwachsenen haben ja ihre Spiele. Da ist vor allem das Kartenspiel hervorzuheben, welches einen großen Theil der freien Zeit, über welche die Burschen und Männer verfügen, absorbirt. Namentlich der Sonntag-Nachmittag ist hiezu ausersehen; im Wirtshaus gruppiren sich die Bauern und die „gesetzten" Bursche und Knechte zu einer Préférence zusammen, draußen am Anger unter dem Nussbaum lagern abends die Weidbuben um ein Häuflein Nüsse herum, die Kartenblätter in den Händen. Und es ist noch gut, wenn man so ein Häuflein Nüsse als ausgesetzten Spielpreis erblickt: garoft verspielen schon diese Jungen ihr Taubengeld und später als ältere Bursche ihren Mäherlohn, und als Bauern so manchen Gulden vom Kornerlös. Es liegt gar nichts Ideales in diesem Spielen: nicht um den Geist angenehm zu beschäftigen, spielt man, sondern hauptsächlich, um sich etwa einige Kreuzer oder „Sechserl" zu verdienen. Zwanzig Kreuzer Gewinn, was ist schon das für ein Herzensjubel, zwanzig Kreuzer, die man sich gar nicht einmal sauer verdient hat! Und mancher hat auch schon 2, 3 Gulden oder noch mehr auf einmal gewonnen! Es ist bezeichnend für den Mangel an der eigentlichen Spielfreude, dass man mit Bauernburschen gar nicht unentgeltlich spielen kann: sie fangen einem dabei zu gähnen an, spielen ohne Aufmerksamkeit, ja, sie schämen sich fast, umsonst zu spielen. Sogar die Söhne eines reichen Bauers gehen regelmäßig darauf aus, sich Sonntags beim Kartenspiel oder auf der Kegelbahn — ihr Zehrgeld zu verdienen!

Sollte man's glauben, dass bei diesem sonst so knickerisch-nüchternen Volke ein 13jähriger Knabe bei seinem Kameraden 10 Gulden Spielschulden ausstehen hat, die dieser in Raten wirklich zahlt?! Dass die wolhabenden Eltern des Gewinnenden davon Kenntnis haben und die Sache gelten lassen, stimmt allerdings zu der versteckten Geldsucht solcher manierheiligen Scheinfrömmler.

e) Von dem Kartenspiel, welches uns so stark an eine düstere Seite der heimlichen, entarteten Bauernnatur erinnert hat, wenden wir uns zu den mehr dramatischen Spielen. In früheren Decennien gab es eine beträchtliche Anzahl solcher Spiele, theils weltlicher, theils religiöser, in welch letzteren die Manier zwar stark vertreten war, aber nicht die unbeschränkte Alleinherrschaft ausübte. Man erlaubte sich nicht nur komische Einschaltungen in den kirchlichen Stoff, etwa einen schadenfrohen Diener des Herodes oder die Großmutter Lucifers, sondern modelte überhaupt die gesammten historischen und selbst die überirdischen Erscheinungen nach bäurischem Muster um, so dass z. B. die bethlehemitischen Hirten als „Hansl", „Hiasl", „Mozl" und „Jogl" auftreten

und der heilige Petrus auf seinen Wanderungen bei einem Bauer in der Scheune übernachtet.

Solche religiöse Spiele („Komödien") waren das „Adam- und Eva-G'spiel", welches uns Rosegger so vortrefflich geschildert hat; das „Kripperlgspiel", die herumziehenden „Heiligen drei Könige" mit dem hölzernen Stern und das „Passionsg'spiel". An weltlichen Spielen haben wir die „Minkerlbursch" und den „Faschingszug", das „Faschingbegraben" und etwa noch das „Sonnwendfeuer" und die verschiedenen Hochzeitsgebräuche zu erwähnen. Auch der „Maibaum" gehört hierher.

2) Heute hat unser Landvolk fast alle diese Spiele schon aufgegeben. Man könnte glauben, dass das Aufstreben der Provinzstädtchen und -Märkte dieses Abnehmen altbäuerlichen Treibens, zunächst in den angrenzenden Bauerndörfern, bedinge. Allein die Bauern verhalten sich sonst ganz ablehnend gegen die städtische Cultur, wenn sie auch nur eine Viertelstunde Weges vom Markte oder der Stadt abseits hausen: und übrigens zeigt sich auch tiefer im Gebirge das gleiche Schwinden der alten Spiele, und selbst in den entlegenen Bergthälern Steiermarks hat Rosegger dieselbe Erscheinung zu bedauern. Wir müssen vielmehr den allgemeinen geistigen Niedergang, das Schwinden der natürlichen Geisteskraft unter dem Drucke des Manierwesens als die Ursache dieser Verödung erkennen, einen Niedergang, für welchen das spärliche Wurzelfassen unserer modernen Schulkenntnisse noch ein allzu ungenügender Ersatz ist.

Es ist charakteristisch für die Quelle, aus welcher das Landvolk die geistige Kraft für diese Spiele, auch für die religiösen, geschöpft hat, dass beim allmähligen Schwinden dieser Kraft und der Freude an der bäuerlichen Dramatik nicht die kirchlichen Komödien, sondern die weltlichen Spiele sich am längsten behauptet haben, was doch sicherlich bei der Bigotterie der Bauern sehr bemerkenswert ist. Das letzte Aufflackern des dramatischen Geistes zeigte diesen wieder als eine natürliche Anlage des Volkes, die aber schon zu schwach war, als dass sie noch hätte lebendig auf den Manierboden hinübermalträtirt werden können.

In meiner Knabenzeit, zu Anfang der sechziger Jahre, hatte ich denn noch Gelegenheit, Faschingsspiele zu sehen, und kann sie daher noch aus eigener Anschauung schildern.

f) Der Fasching ist die Zeit, in welcher die Manier zeitweilig suspendirt oder doch ganz bedeutend gelüftet wird. Es herrscht in diesen Tagen die unverfälschte Bauernnatur, ganz wie sie sich herausgebildet hat während der jahrhundertelangen Vernachlässigung und Verwahrlosung: ausgelassene Freude bis zum Unsinn und zur Schamlosigkeit, rohe Genusssucht in Speise und Trank, diese beiden Factoren fallen dem feiner Gebildeten in den bäuerlichen Faschingsunterhaltungen zuerst auf. Es kommt einem rein vor, als hätten die geistlichen und weltlichen Kalenderherren mit dämonischer Berechnung nur deshalb dem unwissenden Volke etliche Tage die Zügel schießen lassen, damit es nach verdorbenem Magen desto besser die Schädlichkeit eines „freien" Lebens einsehe und hinterdrein desto gutwilliger sich wieder unter das Manierjoch füge.

Aber so hässlich der Fasching nach dieser Hinsicht ist, so hat er doch auch sein Anregendes, seine schönere, ideale Seite.

1) Schon die Schulknaben wollen ihren Fasching haben. Sie vereinigen

sich zu einer „Minkerlbursch“. Jeder zieht eine bestimmte Standeskleidung an: einer ist Kaiser, einer Rauchfangkehrer, einer ist Fleischhauer, einer wieder Handwerksbursch, und einer im Weiberkittel, das Zeckerlweib, trägt den großen Korb, welcher bestimmt ist, die Geschenke an Eiern, Fleisch u. s. w. aufzunehmen. Nun geht die „Bursch“ von einem Haus in das andere, überall ihre Sprüchlein aufsagend. Zuerst klopft der Kaiser an die Thür, und wird er willkommen geheißen, so tritt er hinein in die Bauernstube mit seinem weißen Hemd, das als Waffenrock gelten soll, und mit seinem hölzernen Degen, den er an die Seite gegürtet hat; er spricht:

„Kaiser Ferdinand bin ich genannt,
Ich bin der Herr im deutschen Land,“

und indem er seinen Degen zückt und gebieterisch von sich streckt:

„Schwert nach der Seiten,
Mit dem Feind will ich streiten!
Herein Kamerad!“

Der Rauchfangkehrer springt herein, ein rußiger Bub mit einem Hühnergitter statt der Leiter, einer Trogscharre auf der Achsel und einem Bartwisch in der Hand:

„Tri, tra, ho,
Der Rauchfangkehrer is do;
Wann die Köchin is zu Haus,
So kehr' ich ihr den Rauchfang aus;
Ist die Köchin nicht zu Haus,
So kehr' ich den Rauchfang auch nicht aus.
Drob'n am Berg do steht a Bua,
Der schaut dem Rauchfangkehrer zua,
Mit der Zeit wird's ah a Mann,
Dass er Rauchfang kehren kann.
Herein, Kamerad!“

Und so geht es fort. Zuletzt kommt das „Zeckerlweib“: es bittet um die Gabe und stellt sein Kommen auch für nächstes Jahr in Aussicht, wenn ihm die Bäuerin recht viel gibt. Nach der Beschenkung folgt das Schlusslied. Und schau, — ist's denn noch nicht zu Ende? Dort schleicht jetzt der Rauchfangkehrer zur Bäuerin, die hinter dem Ofen sitzt. Man sieht nicht, wie er roth wird, denn er hat sich wolweislich das Gesicht mit Ruß gehörig überzogen; die Bäuerin nickt und lacht ein wenig, und die kleine Lisl, eine 12jährige Schuldirn, springt in sichtlicher Aufregung zur Thür hinaus.

Was war denn das? Der Rauchfangkehrer hat sich die Lisl für abends zu seiner Tänzerin erbeten.

Dann trollt die Schar von dannen, und bis sie alle Häuser passirt hat, ist es Mittag. In einem bestimmten Bauernhause, wo die Bäuerin den „G'sindeln“ nicht abhold ist, wird nun gesotten und gebraten, gegessen und getrunken, getanzt und gesungen bis in die tiefe Nacht hinein. Und mancher Bub, dem bei Fleisch und Wein unwol geworden ist und der nicht warten will, bis ihn in der Finsternis jemand abholt, fällt auf dem Heimweg in einen Schneehaufen und bleibt darin liegen, bis die umnebelten Sinne wieder gehörig durchfrischt sind. Ist mir selber so gegangen.

Das war der Kinderball auf dem Lande.

2. Noch lauter ging's bei den Faschingsspielen der Erwachsenen her, aber auch viel ausgelassener. Ich übergehe das „Kameeltreiben“, die „Faschings-

predigt“, das „Fäherichspiel“, auch den „Narrenzug“, und verhalte mich nur bei einer einzigen Faschingserscheinung: dem Hanswurstl.

g) Der Hanswurst ist der Liebling des Bauernvolkes in jenen Stunden, in welchen die Natur, ungehindert von der Manier, nach ihrem eigenen Belieben denken, fühlen und sich bethätigen kann, also vor allem im Fasching. Und wofür dem Hanswurst in solchen Zeiten lauter Beifall gezollt wird, das muss der Bauernnatur homogen sein; denn was mir widersteht, das lobe ich nicht, das gefällt mir nicht. Und so ist denn gerade der Hanswurst für uns ein sehr bedeutungsvoller Maßstab für den Entwickelungsgang, den die Bauernnatur — heimlich natürlich — einzuschlagen gezwungen worden ist.

1. Was treibt der Hanswurst? Er thut in allem das Gegentheil von dem, was die Manier vorschreibt. Der manierbrave Bauer muss steif und „gesetzt“ daherkommen, darf nicht viel umschauen, muss überall den gewöhnlichsten Weg gehen und in allem das thun, was am wenigsten Aufsehen macht. Der Hanswurst macht die tollsten Purzelbäume; will er vom Thor in die Stube kommen, so läuft er den Umweg über den Düngerhaufen, in der Stube springt er auf Bänke und Tische, und um seine Narrheiten recht auffällig zu machen, trägt er eine buntgeflickte Kleidung und wol gar etliche Schellen an den zerlumpten Ellbogen.

Der manierbrave Bauer muss besonders das weibliche Geschlecht vollständig ungeschoren lassen und sich gegen dasselbe einer gewissen, Ehrfurcht einflößenden Gleichgiltigkeit befleißen. Der Hanswurst springt fast athemlos auf eine jede zu, die sich von ihm sehen lässt, küsst sie und balgt mit ihr so lange herum, bis sie sich glücklich losreißt.

Die Manier hält so strenge darauf, dass man seine Gefühle nach außen nicht verrathe. Der Hanswurst weint, wenn ihm sein Stecken auf die Erde fällt, und lacht und singt und springt vor Freuden, wenn ihm etwa eine Dirne aus Galanterie eine leere Eierschale zum Präsent macht.

2) Aber in diesem Streben, der Manier in allem Opposition zu machen, lässt sich der Hanswurst bis zu den verwerflichsten Extremen hinreißen, und — was besondere Beachtung verdient — auch in diesen Extremen findet er den vollen Beifall seiner sonst in ihrem ganzen Leben und Treiben so kreuzbraven Zuschauer, ein Beweis, dass auch sie durch den Manierdruck in den heimlichsten Regungen ihres Herzens zu den gleichen Extremen gedrängt worden sind.

Oder wie wäre es sonst erklärlich, dass man lacht und sich freut, wenn der Hanswurst, der manierrichtigen Klugthuerei entgegen, von einer Planke oder einem Dache herab in einen tiefen Schneehaufen stürzt, so dass er darin halb begraben ist? Wenn er sich mit der Pfanne eine Portion Kraut aus der aufgestellten Schüssel nimmt, damit unter den Tisch kriecht wie ein Hund, in die Pfanne schneuzt und den Unrath mit dem Kraut wieder herausisst? Oder wenn er sich vollangefressen und angeduselt, halbzweit mit einem nichtsahnenden Bruder Simplicius, auf das Faschingrad binden lässt, welches im Wirbel durch die Gassen gezogen wird, bis der Vollgefressene zu speien beginnt und den anderen, der nicht weichen kann und vergeblich um Einhalt bittet, in der unappetitlichsten Weise besudelt? — Oder wie könnte man es sonst dulden, dass der Hanswurst seine „schwangere Frau“ — einen als Weib angezogenen Burschen, der sich ein Bündel Stroh unterhalb des Rockes über

den Bauch gebunden — öffentlich auf dem Anger, vor einer Schar Kinder, zur Entbindung niederbettet; dann, wenn sie wieder unverrichteter Sache aufsteht und weitergeht, unter den Rock hinauflangt, um den herabgleitenden Bund Stroh wieder besser hinaufzuschieben!

3. Und das sind dieselben „christlichen“ Landleute, die es sich nicht verzeihen könnten, wenn sie des Sonntags einmal nicht zur Kirche kämen, die sich fast einem Schurken und Mörder gleichachten würden, sollten sie einmal die österliche Beichte versäumen, die sogar an jenen ausgelassenen Tagen selber das regelmäßige dreimalige Tischgebet nicht unterlassen, um dann — gleich hinzugehen, der Verrohung ihrer Natur Zeugnis zu geben.

Der weniger bigotte Durchschnitts-Städter würde, so gerne er eine lustige Unterhaltung und selbst mitunter eine tolle Hanswurstiade mitmacht, von solchen Geschmacksverirrungen sich mit Entrüstung oder mit einem mitleidigen Lächeln abwenden. Das Bauernvolk bestärkt den Hanswurst darin mit jubelndem Beifall. Jeder von den Zuschauern möcht' es selber so machen, nur getraut er sich's nicht auszuüben, weil es — unschön ist? nein, sondern weil die Manier so etwas nicht duldet. Denn für alles und für alle ist auch im Fasching die Manier nicht außer Kraft gesetzt. Lustig und rar (angenehm) wär's, wenn die ganze Welt so eine „Hanswurstgaudi“ wär', aber in Wirklichkeit, wo scil. die Manier herrschen muss, geht halt das nicht an.

4) Nun, heute ist der Hanswurst — zwar nicht vergessen, er spukt noch in den Erinnerungen der Alten und in der Phantasie der Jungen, — aber er lässt sich nimmer sehen. Mit dem Hanswurst ist auch der letzte Rest der dramatischen Bauernspiele, aus meiner Heimatsgegend wenigstens, verschwunden, und man muss gestehen, dass das Finale ein sehr klägliches war.

Die jungen Leute sind jetzt mehr oder weniger der Langweile preisgegeben; zwar wird noch immer der Tanzboden cultivirt, werden noch immer Liedl gesungen, — aber alles hat etwas Epigonenhaftes, Schwächliches, hat den Charakter des Niederganges an sich. Einzelne Bursche gehen, wenn sie nicht weit in einen Markt oder eine Stadt haben, dorthin, um sich eine Unterhaltung zu verschaffen, besuchen ein fahrendes Theater, einen Circus, oder was sich in solchen Provinzstädtchen gerade findet. Sogar auf „Bälle“ wagen sie sich, man mag sich aber leicht vorstellen, dass sie dabei nicht mit der Elite der städtischen Bevölkerung in Berührung kommen. Dort lernen sie vielleicht nebst ein paar kecken Wiener Coupletstrophen sogar eine Quadrille tanzen und andere noble Tänze herstolpern, und es kann sich wol ereignen, dass ein Bauernbursch vom Tanzsaal an die mitgekommenen Dirnen hinausruft: „Mentscher, kemmts eina, Damenwahl is!“

Draußen aber auf den Dörfern darf man nicht viel davon erwähnen, dass man sich im Markte unterhalten hat. Denn der Bauer soll Bauer bleiben und sich an das nicht kehren, was die „Herrischen“ thun.

C. Wir hatten jetzt über den Idealismus, soweit er sich in Bezug auf den Körper bethätigt, zu handeln, das heißt zu untersuchen, wie sich die Freude an der Ausbildung und dem Wolergehen des Körpers noch über die Befriedigung von dessen dringendsten Bedürfnissen hinaus bethätigt. Wir haben indessen schon gesehen, dass der Bauer für seinen Körper kaum das Nothwendigste thut, dass er das Turnen und Springen nicht einmal bei seinen Kindern dulden will, dass er in seiner Kleidung so wenig

Geschmack bekundet, dass er auch in seiner Behausung gar keinen Sinn für Schönheit entwickelt und höchstens das traditionelle Vorgärtlein mit etlichen Blumenstöcken noch beim Hause belässt. Eine Sommerpartei legte in einem gar nicht weiter benützten Winkel des Hofes ein Ziergärtlein an: ein Blumenbeet, von Rasen umsäumt und mit zwei symmetrischen Rasentellern in der Mitte, deren jedes im Centrum einen Nelkenstock hätte aufnehmen sollen. Es war aber schon spät im Herbste und zum Blumenpflanzen nicht mehr die rechte Zeit. Die Sommerpartei ertheilte daher der Bäuerin den Auftrag, das Einsetzen der Blumenstöcke im nächsten Frühjahr zu besorgen. Im folgenden Sommer kam die Partei wieder von der Stadt zurück, und was traf sie in den Rasentellern an? Zwei riesige, prosaische Burgunderrüben. „Sind ja auch schön, die Burgunder, und hat doch das Vieh was davon!"

D. Der Idealismus soll den Menschen aber nicht nur in seinen arbeitsfreien Stunden beseelen, ihn zu Unterhaltungen, zur Labung und Erquickung seines Geistes anregen, — er soll ihn auch in der Arbeit selber leiten. Der Idealismus der Arbeit ist der höchste Idealismus. Der Mensch soll einem Ziele, welches er in Begeisterung erfasst, mit allen seinen Kräften zustreben, alle seine Arbeiten diesem idealen Ziele unterordnen; dann wird ihm die Arbeit selber angenehm, und alle Hindernisse werden leichter beseitigt.

Der Bauer ist bis zu dieser Höhe des Idealismus bei weitem noch nicht emporgestiegen. Wie sollte dies auch der Fall sein können, wenn ihm sogar der Idealismus der Unterhaltung abhanden gekommen ist? Die Arbeit ist ihm eine Last, an deren Ertragen man sich gegen sein Gefallen zu gewöhnen hat. Dass er sich z. B. das schöne Ziel stecken würde, für die Hebung eines bestimmten Zweiges der Landwirtschaft, z. B. der Viehzucht, mit allem Eifer zu wirken, um so die Gegend zu größerer Wolhabenheit zu führen und, wenn etwa die gehobene Viehzucht eine größere Anzahl von Käufern herbeizöge, dabei auch den eigenen Nutzen und Vortheil zu finden, das fällt ihm nicht ein. Noch weniger lässt er sich von einer noch höheren Idee, etwa der Liebe zum Vaterlande, leiten. Und wenn er auch hin und wieder hervorkehrt, dass „der Bauernstand allen Ständen das Brot herschaffen müsse", so darf man dabei nicht glauben, dass ihn dieser Gedanke etwa bei seiner Arbeit selber beseele und anstachele. Er gebraucht diese Phrase nur gelegentlich zu seiner Vertheidigung.

---

[1]) „Umsist" = umsonst, gratis.

[2]) Mag sein, dass sich die bisherigen Nordpolfahrer dies hinter die Ohren geschrieben haben. — Übrigens scheint hier eine Verwechselung mit dem Malstrom vorzuliegen.

[3]) Die Sonne ist der vierte Planet von der Erde, als dem Centrum, weg gerechnet. Der Capuziner Cochem bleibt, ein Säculum nach Aufstellung unseres Weltsystems durch Kopernikus, noch beim Ptolomäischen System.

[4]) Diese Anschauungen sind von der heutigen Wissenschaft längst verworfen. Aber es ist die populäre Sprache und Darstellung Cochems anzuerkennen, und zu wünschen wäre es nur, dass die heutige volkentfremdete Intelligenz mit gleichem Eifer sich bemühen möchte, dem Volke die richtigen Resultate der Wissenschaft zugänglich zu machen, wie sich die alten Cochems und Abrahams, zu kirchlichen Zwecken natürlich, mit falschen Resultaten bemüht haben.

[5]) „Plärament" = großer Lärm, Aufsehen.

[6]) Ich will hier nicht etwa einen rohen Spaß machen. Die fromme Einfalt bringt in Wahrheit öfter eine sinnliche Empfindung, einen Geruch, Geschmack etc.

der an heiligen Orten oder Gegenständen wahrgenommen wird, mit der Weihe dieses Ortes oder Gegenstandes in innerliche Verbindung und fühlt sich durch einen derartigen Geruch oder Geschmack zur Andacht gestimmt. Da ging einmal ein Bäuerlein am Ostermorgen in den Markt Neunkirchen, um Fleisch und Brot in der üblichen Weise weihen zu lassen. Der gute Schöckl Toni — so heißt das Bäuerlein — kam zur Weiheceremonie noch viel zu früh, stellte seinen Korb daher in Messners Wohnung ab und suchte unter dem Menschengewühle draußen auf dem Hauptplatze einen wolfeilen Zeitvertreib und — kommt zur Ceremonie zu spät. Der Messner hat seine Wohnung gesperrt, erst nach dem Hochamte bekommt der Schöckl Toni sein noch ungeweihtes Fleisch vom Messner heraus. Angsterfüllt eilt er nach Hause, — was soll er jetzt zu Hause der strengen „Alten" sagen? Die Alte reißt ihm hastig den Korb aus der Hand, steckt die Nase in denselben und meint: „Ahhh, — hat aber dös Sachen ein'n schön'n G'ruch von der lieb'n heiligen Weih!"

Für die Wahrheit dieses Vorfalles kann ich garantiren. Der Schöckl Toni, seither zum zweitenmale verheiratet, lebt noch als rüstiger Drescher und benutzt alljährlich wacker die Gelegenheit, sich von dem schönen Geruch der lieben heiligen Weih am Osterfleisch und -Brot zu überzeugen. Der verewigten feinschmeckenden Alten dürfte aber die elysische Ambrosia kaum so gut munden, wie das irdische Osterfleisch mit dem schönen Weihgeruch.

[7]) Ein Pseudo-Silberstück, für 10 kr. anzunehmen.

[8]) Das Strudel ist eine langgezogene Mehlspeise, die in Niederösterreich in fingerlange Stücke zerschnitten und gekocht wird. Jeder Hausgenosse erhält die ihm auf Grund einer gewissenhaften Division zukommende Anzahl solcher Stücke. Die Bäuerinnen können es nicht leiden, wenn ihnen die Kinder beim Strudelwalken zuschauen.

[9]) „Mein Gott, und was könnte der ‚andere' erst unsereinem vorwerfen! So ein geistlicher Herr ist ohnehin so unschuldig, dass ihm der Böse nur solche Kleinigkeiten vorhalten kann, — und doch ist das schon zu viel!!"

[10]) Die Dii maiorum gentium unserer Bauersleute.

[11]) Ihr Laffen ihr!

[12]) Fert = voriges Jahr.

[13]) Rosegger bemerkt in seinem „Volksleben in Steiermark", dass die Landleute nur deshalb in ihren Witzen so gerne auf religiöse Dinge spöttisch anspielen, in ihren Spielen so oft kirchliche Einrichtungen (Predigten, Litaneien, Wallfahrtsgesänge) parodiren, weil sie gar keine andere Form kennen, als die kirchliche, um ihren Ideen Ausdruck zu verleihen, und — dass es ihnen dabei trotzdem gar nicht beifiele, über die Religion oder das Kirchliche zu spotten. Es ist unstreitig etwas Wahres an dieser Bemerkung: aber man darf nicht vergessen, dass die Religion, wie sie der Bauer auffasst und festhält, indem er sie mit seinem Maniersystem verquickt und identificirt, zu der Natur in argem Widerspruche steht. Die Natur macht sich daher in diesen, gegen kirchliche oder religiöse Dinge gerichteten Witzen zeitweilig Luft, und der Lachreiz, den gerade solche an sich und für einen Städter ganz unbedeutende Späße für die ländliche Zuhörerschaft haben, lässt erkennen, dass die stille Auflehnung der Natur gegen die mit der Manier verquickte Bauernreligion eine allgemeinere und tiefer gewurzelte ist.

Nur so wird die Reue oder, besser gesagt, das ängstliche Unbehagen erklärlich, welches der Witzmacher hinterdrein verspürt: das Manierjoch ganz abzuschütteln ist nicht möglich, weil einem das ewige Verderben drohen würde, — und so bleibt nichts übrig, als diese als Vergehen empfundenen Witze zu bereuen und zu beichten, um wieder die Maniergerechtigkeit zurückzuerlangen.

Verschiedene Ansichten über den pädagogischen Wert der classischen Sprachen.

(Da dieses Thema noch immer zu den pädagogischen Streitfragen gehört, so mögen wieder einige neuerdings veröffentlichte Äußerungen über dasselbe hier zusammengestellt werden. D. R.)

Wenn die Unterrichtspolitik die griechischen Studien, wenn sie die antike Welt hinauswirft aus der Mittelschule*), hinaus also aus der allgemeinen nationalen Bildung, dann beraubt sie die Nation dessen, was nichts anderes ersetzen kann, dann wird heute, wo auch die religiösen Ideen erschüttert sind, eine Gesellschaft erstehen, die den Zusammenhang mit der Vergangenheit verloren hat, in welcher es die Menschen als unnütz betrachten werden, sich darum zu kümmern, wo ihr Großvater begraben liegt, und noch unnützer, daran zu denken, wofür er lebte, wofür er starb. Eine Gesellschaft wird erstehen, geehrtes Haus, die von der Spitze ihrer über alte Vorurtheile hoch erhabenen Aufklärung nur spöttisch auf die Pietät für die Ahnen herabblickt, und mit streng logischer Folge früher oder später zu der Erkenntnis gelangen muss, dass auch die Pietät gegen die Eltern nur insolange eine praktische Berechtigung besitzt, als uns die Eltern unmittelbar nützlich sein können. Eine Gesellschaft wird entstehen, die gleichgiltig gegen die Vergangenheit, gleichgiltig auch für die Zukunft sein wird; die kein anderes Interesse mehr kennen wird, als den Genuss, die Bequemlichkeit und den einsackbaren Gewinn.

Und wenn dann dieser Amerikanismus, dieses Extrem des westlichen Geistes zusammentrifft mit dem Geiste des Ostens, wenn diese westliche Genuss- und Gewinnsucht nicht mit der fieberhaften Thätigkeit des Westens, wenn die orientalische Indolenz nicht mit der orientalischen Mäßigkeit und Anspruchslosigkeit, sondern die Genuss- und Gewinnsucht mit der orientalischen Indolenz, mit der Ungewohnheit ernster Arbeit zusammentrifft — wie sie bei uns zusammentreffen werden — dann kann aus dieser Paarung, geehrtes Haus, nur eine verkommene und sinkende Gesellschaft geboren werden, unter deren Führung wir nur mehr eine verkommende Rasse, nimmermehr aber eine Nation sein werden.

Die ungarische Nation, geehrtes Haus, bei ihrem Zahlenverhältnisse, gepaart mit ihrem stolzen Geiste, ist nicht in der Lage, sich auf eine geringe Rolle zu beschränken. Meiner Überzeugung nach wäre für die ungarische Nation einer der verhängnisvollsten Irrthümer jene Illusion, dass wir mit dem Verhältnisse unserer Anzahl, in diesem Gebiete Europas, wo wir leben und sterben müssen, zwischen unseren geographischen und ethnographischen Ver-

*) In Ungarn ebenso wie in Österreich und Süddeutschland wird unter „Mittelschule“ in erster Linie das Gymnasium verstanden. D. R.

hältnissen, fähig wären, einen Staat zweiten oder dritten Ranges aufrecht zu erhalten, der sich um andere nicht zu kümmern hätte und um den andere sich nicht kümmern würden. Solch ein sogenannter neutraler Mittelstaat hat sich im Südosten Europas nie dauernd erhalten können. Die ungarische Nation wird entweder in einem durch sie aufrecht erhaltenen großen Reiche eine maßgebende Stellung einnehmen, und das war die Politik der Arpaden, der Anjou's und der Hunyady's, und es war, ich wage es zu sagen, der Grundgedanke der Politik Franz Deáks, oder sie wird nichts anderes sein, als eine unterdrückte und verkommende Nationalität. Geistige Höhe, geehrtes Haus, die äußerste Anspannung auf diese gerichtet, das ist es, womit wir das ungünstige Verhältnis unserer Anzahl ersetzen müssen.

Mit dieser Mission, geehrtes Haus, stimmt es aber keineswegs zusammen, dass wir aus unserer nationalen Bildung jene Studien hinauswerfen sollen, in denen geistige Höhe sich am glänzendsten offenbart, die in nie erreichter Art die Kenntnis des Menschenherzens und der menschlichen Seele, die Führung und Regierung der Menschen lehren.

Geehrtes Haus! Wir brauchen unsere eigene Zeit nicht herabzusetzen, diese Zeit hat ihre bewunderungswürdigen Errungenschaften, mit ihren Erfindungen, welche die materielle Existenz sozusagen von Tag zu Tag umwälzen, mit ihrem fieberhaften Thatendrange ist diese Zeit eine grosse zu nennen. Augenfällig ist es aber, dass das Zeitalter der Elektricität, der Blitzzüge, des Zonentarifes und des nervenattaquirenden Telephons, nicht die Zeit der geistigen Concentration sein kann. Sie kann nicht die Zeit einer harmonischen Betrachtung des Menschen und der Welt sein. Die antike Welt, mit ihren viel einfacheren Lebensbedingungen, ihren unverhältnismäßig geringeren Complicationen, war viel befähigter als wir, dass sich der Mensch mit dem Menschen selbst befasse. Daher kommt es, geehrtes Haus, dass die Quellen der Weisheit, des Rechtes und der Kunst in erster Reihe aus dem Griechenthume fließen, neben welchem auch die lateinische nur eine Imitation, eine Second-Hand-Civilisation war. Aus diesen Quellen nährt sich auch heute noch selbst unsere materielle Entwickelung, denn Kenntnisse haben wir viele neue errungen und erringen neue jeden Tag, neue Ideen kaum. Durch diese geistige Concentration wurde die Geschichte, die Gesetzgebung, die Kunst der Alten so lehrreich und erhaben, durch sie wurde, geehrtes Haus, die Kenntnis des Menschenherzens und der Seele so tief und wahr. All das kann aber nur solange angeeignet werden, bevor der Kampf des Lebens uns der Fähigkeit tiefer Eindrücke beraubt hat und die geistige Concentration nicht mehr aufkommen lässt. Kommt dann das reifere Jünglingsalter mit dem Fiebern der Leidenschaften, mit dem heißen Wallen des Blutes, kommt dann der Kampf ums Dasein, das tagtägliche zwei mal zwei ist vier, die schroffe Nüchternheit des einsackbaren Gewinnes, dann ist es zu spät, um sich all das zu eigen zu machen, und wer es doch erst dann versuchen wollte, der könnte es nur mit um so größerer Mühe, Anstrengung und Zeitverlust, oder nur durch die Vermittelung bleicher, unzulänglicher Übersetzungen versuchen. Das aber, geehrtes Haus, ist ein geradezu demoralisirendes, die nationale Ambition schon in der Jugend untergrabendes Argument, dass wir diese Studien, an denen kleine und große Nationen gleichermaßen festhalten, hinauswerfen sollen, weil die geistige Anstrengung für uns Ungarn eine übermäßige wäre.

Das wäre nicht die Proclamation der geistigen Höhe, sondern die der geistigen Inferiorität, die Abdication, nicht nur von der Mission andere zu führen, sondern die Abdication in der Reihe der civilisirten Nationen. (Johann von Asbòth, Reden gegen die Auflassung des griechischen Unterrichtes. [Aus den Verhandlungen des Ungarischen Reichstages.] Budapest 1890.)

Oberlehrer Horst (Tromsö): „Die höhere Schule kann als eine Schule für die allgemeine Bildung keineswegs als angemessen betrachtet werden. Es mag einem ein wenig wunderlich vorkommen, dass ein Mann, der selbst Philolog und folglich während seiner Kindheit ganz und gar in der classischen Bildung erzogen ist und seitdem noch weiter versucht hat, in dieselbe einzudringen, zu einem solchen Standpunkte gekommen ist; ich bemerke aber dazu nur, dass eine zwanzigjährige Beschäftigung mit dem Unterricht in gerade diesen Fächern bewirkt hat, dass ich zu diesem Resultat gekommen bin. Gleichzeitig habe ich eine reiche Gelegenheit gehabt, zu beobachten, wie wenig diese sogenannte classische Bildung im Leben geholfen hat. Unter „allgemeiner Bildung“ verstand der Redner solche Studien, die für das spätere Leben nothwendig seien, und er meinte, dass das Studium des Lateinischen und Griechischen in dieser Hinsicht von keiner wesentlichen Bedeutung sein könne für andere als solche, die beabsichtigen, ihr Leben mit Studien derselben Art zu verbringen. Was das Griechische betreffe, wovon man zu wenig lese, um die Sprache zu lernen und zu viel im Verhältnis zur Kostspieligkeit der Zeit, glaube er nicht, dass er Worte finden könnte, stark genug, um seine Meinung auszudrücken, wie unnützlich jene Arbeit sei.“

Dennoch wollte der Redner nicht auf einmal die classischen Sprachen abschaffen; „das würde eine Revolution sein, und in Schulsachen müsse man reformatorisch, nicht revolutionär zu Werke gehen. Er wollte vorläufig nur das Griechische weggeschafft sehen.“

„Nicht-Fachmänner werden gewiss nicht wenig erstaunt sein, wenn ich erzähle, dass diese Auffassung im Kreise der jüngeren Philologen sehr verbreitet ist. Es ist mir auffallend gewesen, dass, wo ich mit jüngeren Collegen diese Sache besprochen, sie warme Zustimmung gefunden hat. So ist der Fall ringsum im Lande, das heißt in den kleineren Städten. In der Hauptstadt habe ich weniger Gelegenheit gehabt, die Stimmung zu untersuchen.“

Oberlehrer Koht (Skien) war „auch durch sein Schulleben dahin gekommen, dass die classische Bildung nicht gebe, was sie denjenigen geben sollte, die aus der Schule zu einer praktischen Thätigkeit übergehen.“ „Die Entwickelung geht mit unerbittlicher Logik vorwärts, und es kann nicht fehlschlagen, dass sie ein Ausscheiden dessen, was man die classische Bildung nennt, herbeiführen werde.“ — „Was wir bedürfen, sind Bildungsanstalten, die im Dienste der Jetztzeit und nicht in dem der Vergangenheit stehen.“

Oberpfarrer Wexelsen wollte sowol das Lateinische als das Griechische verbannt wissen. „Das Lateinische gehört nicht in eine Schule für die allgemeine Bildung. Es muss an die Universität gewiesen werden, um dort von solchen gesucht zu werden, die es für ihre Fachbildung bedürfen.“ Es sei kein Grund, warum man es behalten solle. Seine Literatur sei veraltet; nach der Meinung des Redners nicht allein nicht gut, sie könne sogar gefährlich sein. Die Bedeutung, die man der formalistischen Bildung zuschreibe, könne

man in anderen Disciplinen finden. Er glaubte, dass es um das Lateinische als einen nothwendigen Bestandtheil unserer höheren Bildung geschehen sei.

Cultusminister Jacob Sverdrup meinte auch, dass der Weg zur höheren allgemeinen Bildung für die meisten künftig durch die modernen Bildungselemente gehen werde. Nur das Griechische abzuschaffen, hätte seiner Meinung nach keinen Sinn. „Warum die Axt an die Wurzel des griechischen Baumes legen und nicht an die des lateinischen? Eine Einheitsschule mit einer ziemlich starken Betonung des Lateinischen, das halte ich für einen reactionären Schritt.“ Als eine gemeinsame Grundlage für die höhere Bildung glaubte der Redner die Muttersprache mit Geschichte nennen zu können. Indessen glaubte er nicht, dass die Zeit schon gekommen wäre, so mit einemmale die classische Bildung zum Thore hinauszutreiben.

Ullmann (Bratsbergs Amt). „Ich bin völlig überzeugt, dass das einzig Rechte wäre, gerade durch zu gehen; das Griechische ganz und gar zu verbannen, und das Lateinische nur facultativ in den obersten Classen beizubehalten; dass folglich Latein künftig nicht die Grundlage für die höhere Bildung sei, sondern nur eine Nebensache für diejenigen, die aus praktischen Ursachen lateinische Vocabeln bedürfen; denn für den Augenblick ist dies das einzige, was die Mehrzahl der Menschen vom Lateinischen nöthig hat.“

„Wenn sie soviel wissen, dass sie ein wenig Recept- und Apothekerlatein und ein wenig lateinische Sprichwörter verstehen, so ist dies im Grunde alles, was das Lateinische heutzutage bei den Menschen abgesetzt hat, wenn man nicht Gelehrter in besonderem Sinne ist. Bei der Behandlung dieser Sache begegnet uns immer die Eigenthümlichkeit, dass die Vertheidiger der classischen Sprachen die Gegenstände, um die es sich handelt, vollständig verwechseln. Man spricht, als ob die Abschaffung des Lateinischen heiße, das Volk in die Zeiten der Barbarei wieder hineinführen. Man irrt sich darin. Wenn man das Lateinische abschafft, schädigt man damit nicht die Bildung. Man spricht vom Lateinischen wie von einem großen Bildungsmittel und irrt sich, indem man sich einbildet, es sei das besondere Fach Latein, das diese Bedeutung habe, während es dagegen andere Fächer sind, die viel mehr als das Lateinische und in derselben Zeit dieselbe formale Ausbeute wie das Latein geben können. Es ist ein großes Missverständnis, dass es eigentlich das Lateinische sei, das die Humaniora bilde, und das die humane Bildung zuführen solle. Mit Latein kann man in der Sache (im Wesen) in Bund und Grund roh sein. Was aber die humane Bildung gibt, das ist, der großen Culturgedanken der Menschheit theilhaft zu sein, und das kann man durch das Lateinische als Hauptfach nicht werden. Man muss wegen des Lateins eine große Menge Sachen liegen lassen, die gerade für die Bildung befruchtend sind. Ich sage dies, weil ich Anspielungen gehört, dass möglicherweise ein directer Antrag gestellt wird, zu einer neuen Schulordnung überzugehen, und zwar einer solchen, die auf eine einzige Linie basirt und ohne anderes Latein als das wahlfreie. Einem solchen Antrag werde ich, was mich betrifft, mit der größten Freude beistimmen, indem ich, kraft des bisschen philologischen Gewissens, dass ich noch von meinen Prüfungen übrig habe, gestehe, dass, falls es irgend etwas Unfruchtbares und Unsinniges in der Welt für uns Germanen zu treiben gibt, dies vor allen dies Fach (Latein) ist, dessen Ausbeute nichts ist als eine gewisse formale Bildung, die

man auch durch andere Fächer erhalten kann, während gleichzeitig Leben und Wirklichkeit keinen Nutzen von diesem Fache haben."

Hertzberg (aus Christiania, ehemaliger Cultusminister, Theologe). „Was die zwei Herren Oberlehrer betrifft, die so angesehene Stellungen an unseren höheren Schulen haben, muss ich gestehen, dass ihre Äußerungen mich nicht wenig in Verwunderung setzten. Sie sind alle beide, soweit mir bekannt, Männer, die nicht allein mit Interesse im Dienste der höheren Schule arbeiten, und dies gerade als Lehrer in den classischen Sprachen, sondern auch verstehen, Interesse für diese Fächer unter ihren Schülern zu wecken. Sie müssen daher entweder sich selbst ganz missverstehen, oder ich muss sagen, sie befinden sich in einer nicht wenig bedauernswerten Stellung, indem sie eine Aufgabe haben, an deren Wert und Bedeutung sie so stark zweifeln, wie sie heute an den Tag gelegt haben . . . . Als im Gegensatz zu diesem Standpunkt sei es mir erlaubt, auszusprechen, dass ich glaube, die classische Bildung hat manche Probe und manchen Sturm bestanden, viel stärker und schwerer als heute hier, und ich glaube, dass sie auch künftig eine Probe werde bestehen können, ohne erschüttert zu werden. Die classische Bildung hat so tiefe Wurzeln in der europäischen allgemeinen Bildung geschlagen, dass sie sozusagen ein Glied derselben geworden ist. Es geht darum nicht an, sich anzustellen, als wäre diese classische Bildung etwas Veraltetes; nein, diese Bildung kann nicht veraltet werden; sie kann nicht sterben, denn sie ist mit der Geschichte der Menschheit von ihrer Kindheit an zusammengewachsen. Die classischen Sprachen bezeichnen den Bildungsweg, den die Geschlechter betreten müssen, falls sie den Höhepunkt der Bildung der Zeiten erreichen wollen; falls sie sich nicht von der gemeinsamen großen Culturarbeit, die jetzt in den civilisirten Ländern vorgeht, ausschließen wollen. Namentlich sei es mir erlaubt, darauf aufmerksam zu machen, welche Bedeutung die classischen Studien für unsere Kirche haben. Falls man das Griechische in unseren höheren Schulen, die zur Universität führen, striche, oder falls man es bis zu den Universitätsjahren aufschöbe, fürchte ich, dass man der protestantischen Kirche eine tödliche Wunde versetzt" . . . . . .

Ullmann. „Wenn der Abgeordnete aus Christiania, Herr Hertzberg, uns erzählte, dass die classische Bildung so manche Probe bestanden habe und gewiss auch diese Probe bestehen werde, so leugne ich aufs bestimmteste die Voraussetzung, von welcher Hr. Hertzberg ausgeht. Die classische Bildung hat keine einzige Probe bestanden. Alle Angriffe, die auf diese Bildung gemacht worden sind, haben nur bewirkt, dass die Philologen den Forderungen der Zeit die Thüre geöffnet, dadurch, dass sie erst ein Fach und dann ein anderes der modernen Fächer aufgenommen und denselben einen Platz neben ihrem lieben Lateinischen und Griechischen gegeben haben und zwar unter stetigem Kampfe und der stetigen Befürchtung, dass sie (die Philologen) ihr Lateinisch und Griechisch verlieren müssten, weil die Zeit so gottlos geworden wäre, dass sie auf etwas anderem als den ciceronianischen Feldern zu wandern wünscht. Nein, die classische Bildung hat keine Probe bestanden; die classische Bildung hat aber verstanden — und in dieser Hinsicht ist sie sehr geschickt gewesen — sich zu accomodiren. Sie hat verstanden, die Schule mit einer solchen Menge Fächer neben Latein und Griechisch zu füllen, dass sie die

dringendsten Ansprüche befriedigt hat, und dadurch haben wir endlich eine Schulordnung erhalten mit einer so großen Überfüllung, mit einem solchen Vielerlei wie die jetzige. Dies Verhältnis bezeugt am klarsten, dass die classische Bildung aus dem letzten Loche pfeift. Was noch übrig bleibt, ist, den letzten entscheidenden Stoß gegen sie zu richten, so dass die Richtung, in welcher die letzten Veränderungen geschehen sind, jetzt die allein herrschende wird, indem die modernen Fächer, die sich hineingedrängt haben, stehen bleiben und erweitert werden, und indem die übrigen, die man trotz der Einführung moderner Fächer beibehalten hat, einen untergeordneten Platz bekommen." (Debatte im norwegischen Storting. Referat von K. Malm, veröffentlicht von Prof. Schmeding-Duisburg. 1890.)

Die Griechen verdankten der orientalischen Cultur mindestens ebensoviel wie wir der griechisch-römischen; aber es fiel ihnen nicht ein, von jedem Gentleman (*καλὸς καὶ ἀγαθός*) die Kenntnis der orientalischen Sprachen zu verlangen. Viele Stellen des Alten Testamentes sind schöner und wichtiger als alle griechisch-römischen Classiker zusammengenommen; aber deshalb zwingt man die Gymnasiasten doch nicht zum Erlernen der hebräischen Sprache (abgesehen etwa von künftigen Theologen). Man darf ferner nicht vergessen, was alle europäischen Völker, einschließlich der Alten, den Ägyptern, den Indiern und namentlich den Assyriern verdanken. Sollen die Gymnasiasten deshalb Ägyptisch, Sanskrit und Assyrisch treiben? Es ist sehr beachtenswert, dass ein philologischer Fachmann von politisch conservativer Richtung, der berühmte Nationalökonom W. Roscher, mit Recht behauptet, man könne die Classiker durch gute Übersetzungen kennen lernen (ähnlich wie die meisten Gelehrten und Gebildeten die Bibel aus der Lutherschen Übersetzung kennen). Selbst künftige Theologen, Philosophen, nichtclassische Philologen, Juristen, Nationalökonomen, Mediciner brauchen die alten Sprachen **nicht** in der Weise künftiger Professoren und Gymnasiallehrer für alte Sprachen zu treiben. Lateinische und griechische Scripta sind für sie nicht nöthig. Lateinisch hat längst aufgehört, die internationale Gelehrtensprache zu sein. Zur internationalen Verständigung braucht man heutzutage Englisch und Französisch. Der Berliner Arbeiterschutz-Congress von 1890 verhandelte z. B. französisch. Meines Wissens machen künftige christliche Theologen, auch ausgezeichnete Kenner des Hebräischen, niemals hebräische Scripta. Es wäre banausisch, zu behaupten, ein Landpfarrer brauche kein Englisch, die assyriologischen Forschungen der Engländer und andere englisch-amerikanische Werke und Zeitschriften hätten für ihn kein Interesse. Jeder Gebildete muss überhaupt mindestens soviel Englisch verstehen, wie deutsche Gymnasiasten durchschnittlich Französisch verstehen. Das Englische ist auf den deutschen Gymnasien leider nicht obligatorisch. Infolgedessen verstehen 95 bis 99 Procent der auf classischen Gymnasien vorgebildeten deutschen Studenten der Rechte und der Nationalökonomie kein Englisch. Sie machen Fehler bei der Aussprache der sehr gewöhnlichsten Wörter, und sie können nicht einmal kurze, leichte englische Sätze übersetzen. Für Philosophen, Nationalökonomen, Juristen, Naturforscher u. s. w. ist die Kenntnis des Englischen unentbehrlich. (Dr. Karl Walcker, Politik der constitutionellen Staaten. Karlsruhe 1890.)

Dass die **alten Sprachen** in Zukunft einen viel geringeren Zeitaufwand beanspruchen werden als jetzt, steht ganz fest. Im Mittelalter waren Latein

und Griechisch ganz am Platze; heute sind die Details derselben recht überflüssig geworden. Man hat berechnet, dass der Gymnasialabiturient 4066 Stunden ohne Hausarbeit nur in der Schule für Latein und Griechisch, der Mediciner dagegen, selbst wenn er fünf Semester lang täglich vier Stunden die Kliniken besucht, zur Vorbereitung für die verantwortungsvolle Praxis nur 2160 Stunden verwendet. Und was hat jener Abiturient von seinen 4066 Stunden erreicht? Er kann schlecht Latein, das er mit wahrer Wonne zu vergessen sich bestrebt, und er kann wenig Griechisch, das er gar bald von selbst vergisst.

Die Grammatokraten, wie sie Prof. Esmarch so schön nennt, behaupten freilich, die grammatischen Übungen seien eine geistige Gymnastik, welche nur die alten Sprachen gewähren. Ich glaube aber nicht, dass jemand beweisen kann, die geistige Gymnastik sei größer, wenn der Sextaner „amo, amas, amat“ sich einlernt, als wenn er „j'aime, tu aimes, il aime“ oder „I love, thou lovest, he loves“ lernt. Virchow sagte mit Recht: „Dass die alten Sprachen etwa einen idealen Zweck hätten, ist doch nur eine Einbildung verstockter Philologen.“ Diese natürlich müssen den wie eine ewige Krankheit fortgepflanzten Satz: „Die alten Sprachen schärfen den Geist mehr als die neuen“ immer weiter starr vertheidigen; denn sie leben ja von der Lehre der alten Sprachen. Der grammatische Unterricht ist aber überhaupt in gar keiner Sprache eine geistige Gymnastik, wie in der Schrift von Professor Loewenthal glänzend nachgewiesen wird; denn Auswendiglernen grammatischer Regeln ist keine Denkarbeit, sondern nur Einpauken von Worten ohne Sinn, welches durchaus keinem bei dem Kinde vorhandenen Bedürfnis entspricht.

Fern sei es von mir, die Schönheiten der lateinischen und griechischen Classiker leugnen zu wollen; aber wer wollte nicht zugestehen, dass auch im Sanskrit und in hebräischen Büchern sehr viele Schönheiten enthalten seien? Und doch begnügen wir uns mit guten Übersetzungen. So ist es auch mit den alten Classikern; nur wer die Sprache völlig beherrscht, kann ihre Schönheiten würdigen, und so weit kommen eben die Gymnasiasten nicht. Gutzkow hat ganz recht mit seinem Satze: „Man wird den Schatz des Alterthums erst heben, wenn man auf den Schulen die alten Classiker in guten Übersetzungen liest und das Studium des Urtextes den Gelehrten überlässt.“

Aber mit den grammatisch-philologischen Quälereien der todten Sprachen und namentlich mit dem ganz überflüssigen Rückübersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische oder Griechische wird jetzt die Hauptzeit vergeudet, die in der Zukunftsschule meist wichtigeren Gebieten überlassen werden wird, den lebenden Sprachen, Französisch und Englisch, die der Staatsbürger des XIX. und XX. Jahrhunderts nothwendig für das Leben braucht, ferner der Mathematik, Geschichte, Culturgeschichte, Geographie, Physik, Chemie, die für die Schulung des Geistes ungleich wichtiger sind als alle todten Sprachen zusammen. Auch dem Zeichnen, dem Turnen und dem Handfertigkeitsunterricht wird mehr Platz vergönnt werden als bisher. Denn bei einer harmonischen Ausbildung muss auch die Hand mehr Berücksichtigung erfahren. (Prof. Dr. Herm. Cohn, Breslau. Die Schule der Zukunft. Hamburg 1890.)

Denjenigen Zöglingen, welche die Universität besuchen, wird es (im Sinne der Zukunftsschule. D. R.) an vielen Kenntnissen gebrechen, welche jetzt den Abiturienten geläufig sind; sie werden weder die griechische noch die lateinische

Grammatik beherrschen, noch auch imstande sein, die classischen Schriftsteller im Original zu lesen. In erster Linie trifft das die Philologen, in zweiter die Juristen, Historiker und Theologen. Ebenso wie letzteren schon jetzt das Hebräische auf der Universität gelehrt wird, so muss nun auch jenen das Griechische und Lateinische daselbst gelehrt werden. Dazu dient am besten ein Seminar, welches der Universität unterstellt ist. Dieses wird nun aber, im Gegensatz zu der heutigen Schule, nur von solchen Studenten besucht werden, die ein vitales Interesse an dem Erlernen der classischen Sprachen haben. Der Fleiß wird deshalb größer sein; der Fortschritt schon deshalb schneller, weil die Grammatik, infolge der allgemeinen Geistesbildung, viel schneller verstanden werden muss.

Diejenige fremde moderne Sprache, welche als Bildungsmittel und als Ersatz für das Griechische und Lateinische vor allen anderen Berücksichtigung verdient, ist die französische.

Die Vorzüge derselben liegen in erster Linie in ihrer Grammatik, welche einem Gesetzbuch von der Durchsichtigkeit des Code Napoléon gleicht. Ihre Regeln sind streng und klar; man wagt nicht, sie zu übertreten, aber man empfindet Freude, sie zu befolgen. Dieser Zug geht durch die ganze französische Literatur, und keine Revolution hat daran etwas zu ändern vermocht.

Es gibt nichts Heiliges noch Erhabenes, das nicht von der einen oder anderen Partei in Frankreich verspottet oder in den Schmutz gezogen worden wäre: an die Sprache hat niemand zu rühren gewagt. Die Achtung vor ihr zeigt sich überall, von den Annoncen der Geschäftshäuser bis zu den Reden in der französischen Akademie, und auf jeder Übertretung steht die harte Strafe des ridicule. Der Willkür im Satzbau ist kein Spielraum gelassen, wie ihn sich im Deutschen und im Lateinischen ein jeder selbst schaffen zu dürfen glaubt. Dafür aber herrscht ein solcher Reichthum an Wörtern, welche sehr Ähnliches bedeuten, dass der feinen Nuancirung im Ausdruck viel Freiheit gewährt ist. Und so eignet sich die Sprache ebenso sehr zur Darstellung mathematischer Theorien, wie zu dem Ausdruck anmuthiger Gedankenspiele.

Eine solche Sprache so zu beherrschen, dass man sich fließend in ihr auszudrücken vermag, ohne ihre Grammatik, noch den Sinn ihrer Wörter zu verletzen, das ist ein schönes Ziel für den Intellect und den Geschmack. Der Weg zu ihm hat außerdem das für sich, dass er durch die bald heiteren, bald großartigen, fast immer schönen Gefilde der französischen Literatur führt. Wer in letzterer nur eine Ansammlung von Ehebruchsromanen sieht, der straft sich selbst durch sein ungerechtes, einseitiges Urtheil. Auch brauchen wir für die Schule nicht die französische Literatur der Gegenwart zu berücksichtigen; es bleiben dann immer noch die Werke mehrerer Jahrhunderte zur Auswahl. (Paul Güssfeldt, Die Erziehung der deutschen Jugend. Berlin 1890.)

Pädagogische Rundschau.

Berlin. — (Lose Blätter vom Lehrertage und anderes.) — Der gewaltige Beifallssturm nach der Festrede hatte sich gelegt, die Erregung zitterte in vielen Gemüthern nach, so dass sich naturgemäß große Gruppen im Saale bildeten und lebhafte Auseinandersetzungen eintraten. Ihr Correspondent wollte sich einen Weg zum Ausgang suchen, als ihm von befreundeter Seite mitgetheilt wurde, Stöcker sei in einer jener Gruppen und greife den Festredner lebhaft an. Sofort lenkte ich meine Schritte dahin und stand bald dem „neuen Luther“ gegenüber, dem gerade der drastische Ausspruch entschlüpfte, es sei „purer Blödsinn“, allgemeinen Religionsunterricht zu fordern. Es entstand nun folgende kurze Unterredung unter Gegenwart von 100 Zeugen, die dem theologischen Rüstzeug des Herrn Hofpredigers kein besonders günstiges Zeugnis ausstellen dürfte.

„Warum soll ein allgemeiner Religionsunterricht unmöglich sein?“

„Weil es nichts gibt, worüber sich die verschiedenen Christen vereinigen würden.“

„Gar nichts dergleichen soll es geben, nicht die drei Artikel des christlichen Glaubens?“

„Nein, denn es gibt viele, die sich Christen nennen, aber beispielsweise die Gottheit Christi leugnen.“

„Zugegeben, so ist doch allen der Glaube an einen Gott gemein.“

„Nein (!), denn es gibt sogar Professoren der Theologie, die das Dasein Gottes leugnen.“

„Was für Professoren der Theologie mögen das sein?“

„Das sind pantheistische Theologen.“

„Für mich besteht hierin ein strenger Unterschied; ein Christ kann nicht Pantheist und ein Pantheist nicht Christ sein.“

„Die Herren nennen sich aber doch Christen; es verhält sich mit dem Christenthume wie mit dem Obst. Es gibt Äpfel, Birnen, Pflaumen etc., zusammen Obst, so auch Katholiken, Protestanten, Methodisten etc., zusammen Christen.“

„Das kann nicht ernstlich gemeint sein. Das Christenthum soll für seine Bekenner nicht mehr Gemeinsames bieten als etwa ein Apfel mit einer Birne? Wenn der Mann, dem eben die Tausende zugejubelt haben, diese Behauptung aufgestellt hätte, wie würden die Herren zetern, er negirt das ganze Christenthum, er ist ein Antichrist! Wenn aber solche Überzeugungen selbst bei Ihnen, Herr Hofprediger, zu finden sind, so ist es eben höchste Zeit, confessionslosen Religionsunterricht zu ertheilen, damit der Christenheit wieder das Gemeinsame zum Bewusstsein gebracht wird.“

Die Unterredung fand hiermit ein Ende, da die Pause sich endete und die Verhandlungen bald ihren Anfang nahmen.

Wie sehr die Hitze des Gefechtes den Herrn hingerissen, beweist der Vergleich des Christenthums mit dem Obst! O, Adolf! Adolf!! Adolf!!!

Was er weiter geleistet hat, um einen Skandal zu erregen, weiß jeder. Sein Zorn ist besonders dadurch gestiegen, dass ihm in öffentlicher Versammlung die Möglichkeit nicht gegeben war, Ärgernis zu erwecken, obwol ich glaube, es wären wenig Lorbeeren zu holen gewesen.

Einige Tage nach den Verhandlungen hatte ich Gelegenheit, einen geheimen Regierungsrath zu sprechen, der die große Sachlichkeit lobte, mit der diese geführt seien. Nur war er sehr befremdet, dass eine eingehende Debatte über den Vortrag Clausnitzers nicht stattgefunden hatte. Gerade weil der Vortrag gegen soviel Widerspruch auf die Tagesordnung gesetzt und weil man besonders in maßgebenden Kreisen viel Gewicht auf dieses Thema gelegt, sei man verwundert über das etwas dürftige Ergebnis. Es ist ja auch gar nicht zu bestreiten, dass der Sache noch manch anderer Gesichtspunkt abzugewinnen wäre. Die Schuld liegt wol an der Fülle des Materials für den Lehrertag, das zu bewältigen war. Man wird nicht fehlgreifen, wenn man es als die Meinung der Mehrzahl bezeichnet, dass es des Guten zu viel war.

Für jede Hauptversammlung ein Thema, dieses aber gründlich wird wol das Ideal der Zukunft werden.

Allgemein hat es auch Verwunderung erregt, dass der Minister von Gossler in der bekannten Abgeordnetensitzung die Darlegungen des Festredners über die Punkte, in welcher Österreichs Schulwesen dem Preußens überlegen sei, einfach als unrichtig bezeichnete, ohne doch eine Widerlegung zu unternehmen. Bei der sonstigen Sachlichkeit des Herrn ist es allerdings überraschend.

Der 2. wie vorher der 1. von den 8 städtischen höheren Bürgerschulen der Stadt Berlin ist soeben die Berechtigung ertheilt, Abgangszeugnisse auszustellen, die für den Einjährig-Freiwilligendienst Anspruch geben. Dieses Recht ist um so wichtiger, als für unsere Verhältnisse die Lebensfähigkeit dieser Schulen davon abhängt; leider ist eben ein großer Theil unseres Schulwesens auf den einjährigen Dienst zugeschnitten, eine wirkliche Vorbildung für das Leben haben darum wenig Schüler der höheren Anstalten. Befremdlich ist es und bedauerlich zugleich, dass man mit dem Plane umgeht, für diese Bürgerschulen Unterclassen einzurichten. Sie sollten nach dem Gründungsplane Schulen sein, die dem 12jährigen Schüler der Elementarschule eine Fortsetzung und Ergänzung seines Unterrichtes ermöglichten. Richtet man nun Unterclassen ein, so wird diese Wolthat in vielen Fällen illusorisch gemacht; denn jeder Vater wird aus begreiflichen Gründen seinen Sohn so früh als möglich in die Schule schicken, die er absolviren soll. Dadurch wird sie wieder zu einer Institution der Wolhabenden. Auch die Volksschule leidet darunter, da ihr auf diese Weise die Kinder besserer Stände, die sie sich in den letzten zwei Jahrzehnten hier erobert hat, wieder verloren gehen.

Eine Nachricht von höchster Wichtigkeit für Preußens Schule durchläuft soeben die Presse. Es soll im Cultusministerium das beinahe zur Seeschlange gewordene Unterrichtsgesetz ausgearbeitet sein und in nächster Sitzung des Hauses der Abgeordneten vorgelegt werden. Die Sache scheint diesmal ernsthafter zu sein als sonst. Der Rücktritt Bismarcks, unter dessen Herrschaft

unser innerpolitisches Leben fast stockte, scheint auch hier Bewegung gebracht zu haben. Was von der augenblicklichen Strömung oben für uns zu hoffen ist, gestehen wir es offen, dürfte nicht allzu viel sein. Wo ist jetzt ein Falk? Es ist das herbe Geschick der preußischen Schule, dass sie jahrzehntelang Aschenbrödel war, und jetzt, wo ihr ein Frühroth aufzugehen scheint, fehlt er, den sie nie vergessen kann.

Vielleicht veröffentlicht man vorher den Entwurf, um der öffentlichen Meinung Gelegenheit zu geben, Kritik zu üben.

Aus Württemberg. Plenarversammlung des Württemb. Volksschullehrervereins in Esslingen. Als Feststadt war Esslingen gewählt worden, weil in ihren Mauern vor 50 Jahren der Verein gegründet wurde. Am 6. August fand daselbst die Vorversammlung im Traubensaal statt, welche über 400 Theilnehmer zählte, darunter Gäste und Vertreter der Brudervereine aus Baden, Bayern, Hessen und Preußen. Es wurden verschiedene Anträge der Filialvereine besprochen und die Tagesordnung für den folgenden Tag, den Haupttag, festgestellt. Nun folgte man einer Einladung seitens der städtischen Behörden auf die Burg, wo Stadtpfleger Weith die Festgäste in freundlicher Ansprache namens der Fest- und Seminarstadt willkommen hieß. Abends gesellige Unterhaltung im Kugel'schen Festsaal, bei der die städtischen Gesangvereine und der „pädagogische Kranz“ mitwirkten, wozu sich auch viele Bürger der Stadt mit Familie eingefunden hatten und die üblichen Begrüßungsreden etc. vom Stapel gelassen wurden.

Am 7. August tagte die Vollversammlung im Kugel'schen Saale, mit welcher zugleich die Jubelfeier des 50jährigen Bestehens des Vereins und eine Diesterwegfeier verbunden war. Eröffnet wurde die Versammlung nach Anhörung eines Orgelconcerts in der Liebfrauenkirche mit dem vierstimmigen Choral: Nun lob, mein' Seel', den Herren, und der Begrüßungsrede des betagten Vorstandes, Oberlehrer Laistner-Stuttgart. Darauf richtete Bürgerausschussobmann Brintzinger im Auftrage der bürgerlichen Collegien freundliche Worte an die Versammlung, in denen er hervorhob, dass man hier erkenne, welch großes Verdienst der Verein für Hebung der Volksschule, die das Fundament des Staatswesens bilde, habe. Ihm folgte Mittelschullehrer Auer-Esslingen namens des Bezirkslehrervereins. Mit allgemeiner Zustimmung wurden dessen Schlussworte aufgenommen: „Lehrer, seid treu dem Amt, treu dem Stand, treu dem Verein. In diesem Zeichen werdet ihr siegen!“ Nun ertheilte der Vorstand den fremden Gästen das Wort. Lehrer Schröer-Berlin führte aus, dass unter den deutschen Lehrern die Württemberger die ersten waren, die sich zu einem größeren Verbande zusammenfanden und die in ihrem Vereine zielbewusst und in besonnener Weise sich um die Hebung der Volksschule und um die Förderung der Lehrerinteressen bemühten. Er wies sie auf die Zusammengehörigkeit der deutschen Stämme und der deutschen Lehrer und bezog sich, freudig bewegt, auf den an der Wand angebrachten Denkspruch: „Ein Geist durchdring' uns alle und eine Liebe mache uns stark!“ Lehrer Heid-Pforzheim verbreitet sich über die Verhältnisse der badischen Volksschullehrer, die durch Einigkeit und festes Zusammenhalten in den letzten Jahren manches erreichten, das sie erstrebten. Lehrer Backes-Darmstadt bezeugt, dass die gesammte deutsche Lehrerschaft einig sei im Ringen um Hebung der Volksbildung und um Besser-

stellung der Lehrer. Die hessischen Lehrer haben ihrer wolwollenden Regierung manches zu danken, namentlich die Gehaltsaufbesserung und die fachmännische Schulaufsicht. Oberlehrer Schubert-Augsburg führt u. a. an, dass die bayerischen Lehrer den württemberger Lehrern Dank schuldig seien, insofern sie bei Gründung ihres Vereins 1861 die Statuten und die Grundsätze des Württemberger Vereins sich zum Muster nahmen. Auch die bayerischen Lehrer kämpfen unter der Devise: Hebung des Volksschulwesens und Kräftigung des Lehrerstandes. Zuletzt sprachen noch Oberlehrer Steidle-Gmünd, Vorstand des Württemberger katholischen Volksschullehrervereins, und Oberlehrer Stern-Esslingen, Vorstand des Württemberger israelitischen Lehrervereins. Vorstand Laistner dankt den Vorrednern und hofft, dass die freundlichen Beziehungen, die seither zwischen der Stadt Esslingen, der Geburtsstätte des Vereins, und dem Verein sich zeigten, auch fernerhin und für immerdar erhalten bleiben. Ein Telegramm an Seine Majestät den König Karl wird abgesandt und von demselben später huldvoll beantwortet. Nun kommen die eingelaufenen Glückwunschtelegramme zur Verlesung. Solche hatten überschickt: der Bremer Lehrerverein, der Vorort der allgemeinen deutschen Lehrerversammlung, Gotha, der Hannoversche Lehrerverein, der Anhaltische Lehrerverband, der Berliner Lehrerverein, der Rheinische Provinziallehrerverein, der Birkenfelder (Oldenburg) Landeslehrerverein. Nach diesen Mittheilungen sang der Esslinger Lehrerverein den Chor: „Ich suche dich, o Unerforschlicher!“ und dann hielt Laistner die Festrede, die in warmer Begeisterung und tiefer Verehrung die Wirksamkeit und hohe Bedeutung des vor 100 Jahren geborenen großen Pädagogen Diesterweg hervorhob und die dann im Anschluss und mit steter Beziehung auf diesen Meister in ihrer Fortsetzung eine Rückschau auf die 50jährige Vereinsthätigkeit gewährte. Er schloss mit Worten des Dankes gegen alle, die den Zwecken des Vereins förderlich und helfend entgegenkamen. Er dankte den noch lebenden Gründern des Vereins, von denen über ein Dutzend der Versammlung anwohnten, er gedachte der Todten, die sich um den Verein bemühten (Dr. Riecke, Karl Hartmann, Dr. Eisenlohr u. a.), der Agenten und Mitarbeiter an der Vereinszeitschrift; er dankte der Oberschulbehörde, dem Ministerium, der Ständeversammlung, denen viele Wünsche durch den Verein vorgetragen (aber leider nur zum kleinsten Theil erfüllt — Persönliche Bemerkung des Referenten) wurden und die manche Wolthaten der Schule und ihren Lehrern zufließen ließen, er dankte Sr. Maj. dem Könige, der dem Verein und der Volksschule stets mit königlicher Huld in Gnaden gewogen war. Allerdings bleibe dem Verein noch viel Arbeit, er bitte daher die älteren und jüngeren Vereinsmitglieder, in ihrem Eifer nicht zu ermatten, sondern treulich weiter zu arbeiten zum Wol des Volkes und des Vaterlandes, und wenn Volk und Regierung die Bestrebungen des Vereins unterstützen und fördern, so werden Schule und Lehrerstand sich heben. Lange anhaltender Beifall folgte dem Vortrag. Der Schriftführer Honold-Langenau trug nun die Geschichte des Vereins vor, woraus nur erwähnt sein möge, dass in den letzten 10 Jahren die Mitgliederzahl um 800, d. h. um 54 Procent, zugenommen hat. Ein weiterer Hauptgegenstand für die Verhandlungen: „Die Einschränkung oder Erweiterung des Normallehrplans“ wurde der vorgerückten Zeit wegen auf allseitigen Wunsch zurückgestellt. Die Zahl der Festtheilnehmer, eine viel größere als in den Vorjahren, mag circa 1500 betragen haben.

Schließlich sei noch bemerkt, dass der Seminarrector von Esslingen (ein Theologe) und die übrigen Seminarlehrer (mit einer einzigen Ausnahme), sowie die Stadtgeistlichkeit (vermuthlich nach vorangegangener geheimer Verabredung infolge eines Winks von der Oberschulbehörde) der ganzen Versammlung fern blieben. —

Der pädagogische, schultechnische Lehrcurs von sechswöchiger Dauer, der heuer erstmals am K. Lehrerseminar in Esslingen gehalten wurde, und an dem 12 jüngere Geistliche theilnahmen, ist bereits zum Abschluss gekommen mit einer kurzen — Prüfung, bei welcher Prälat v. Bieder und die Oberconsistorialräthe Wittich und Römer zugegen waren. Diese im letzten Landtag durchgedrückte moderne Einrichtung ist die Antwort der Oberschulbehörde auf den Antrag einiger Abgeordneten, welcher fachmännische Schulaufsicht verlangte. Zugegeben ist damit, dass die Geistlichen in Wahrheit doch keine geborenen Schulmänner seien, aber die Absicht kundgegeben, die Schule um allen Preis in geistlicher Hand festzuhalten. In kurzer Zeit wird im Lande Württemberg kein Mangel an (in sechs Wochen!) pädagogisch gebildeten Pfarrern mehr sein. Und dann wehe dem Lehrer, der sich noch erdreistet, einen Wunsch nach Befreiung von geistlicher Schulaufsicht über seine unbescheidenen Lippen gleiten zu lassen. In diesem Lande des Fortschritts ist die Regierung auch im Begriffe, die Lebenslänglichkeit der Ortsvorsteher — meist aufgeblasene, blasirte Schreiber, einfache Handwerker oder beschränkte Bauern! — noch mehr zu befestigen. Ein unfehlbarer, hochtrabender Pfarrer und ein sich lebenslänglich allmächtig dünkender Schultheiß, diese zwei Mühlsteine, gehörig „scharf“ erhalten, sind sie nicht hinreichend, einen unter dem pietistischen Joch aufgewachsenen Lehrer zu zermalmen? Möchte doch Goethe's Ausruf mehr zur Wirklichkeit werden, welcher lautet: „Mehr Licht!“

Aus Österreich. Am 7. und 8. August d. J. tagte in Saaz der deutschösterreichische Lehrerbund.

Die reizend gelegene Stadt Saaz hatte sich zum Empfange ihrer Gäste festlich geschmückt. Von allen Häusern wehten Fahnen in den Landes- und Reichsfarben. Dass auch die schwarz-roth-goldene darunter nicht fehlte, braucht kaum besonders erwähnt zu werden.

Gegen tausend Theilnehmer hatten sich eingefunden, und war der reichgeschmückte Saal des Schießhauses nicht imstande, alle in sich aufzunehmen. Dicht gedrängt, Kopf an Kopf standen die Lehrer, und trotzdem alle Nebenräume geöffnet waren, musste ein Theil der Besucher warten, bis wieder einem anderen Theile derselben die Luft in dem Saale zu schwül geworden.

Der Bundesobmann Oberlehrer Katschinka, von den Versammelten mit lebhaftem Beifalle begrüßt, eröffnete die dritte Hauptversammlung mit einer gefühlswarmen Begrüßung der Theilnehmer. Diese Begrüßung klang in ein mit Begeisterung aufgenommenes Hoch auf Se. Majestät den Kaiser, den Schirmherrn und Schützer der Neuschule aus. Die Versammlung beschloss die Absendung eines Telegrammes an den Kaiser, in welchem der Huldigung der deutsch-österreichischen Lehrerschaft Ausdruck gegeben wurde. Nach Erledigung des Berichtes über die Thätigkeit des Bundesausschusses ergriff Dr. Friedrich Dittes das Wort, um das Andenken Diesterwegs zu ehren.

Von minutenlangem brausenden Beifalle empfangen, hielt Dr. Dittes seine Gedächtnisrede auf Diesterweg, in welcher er unter mehrfacher Bezugnahme auf seine Berliner Rede den Charakter des gefeierten Pädagogen und die leitenden Grundsätze desselben in Bezug auf die Schule, den Unterricht, die Lehrerbildung u. a. eingehend beleuchtete und die einstigen wie die heutigen Gegner und Feinde Diesterwegs in ihrer wahren Gestalt zeigte und so treffend charakterisirte, dass er oft und oft von den nicht zurückzuhaltenden Beifallsäußerungen unterbrochen wurde. Dr. Dittes sprach mit einem jugendlichen Feuer und mit patriotischer Begeisterung, die alle hinriss. Er beglückwünschte Österreich, in dessen Schulwesen ein Großtheil der Diesterweg'schen Ideen verwirklicht ist.

Unbeschreiblich war der Beifall, welchen die Rede Dr. Dittes' hervorrief. Dr. Dittes sprach mit Freude. Er fühlte sich sichtlich heimisch inmitten der deutsch-österreichischen Lehrer, die ihm noch nie ein Missverständnis entgegenbrachten. Hier in diesem Kreise brauchte er nicht zu fürchten, dass auf den Jubel, der ihn umbrauste, Betheuerungen folgen würden, dass die Wahrheit nicht die Wahrheit sei, oder dass man sie als solche nicht zu erkennen vermöge.

Über den zweiten Gegenstand der Tagesordnung bezüglich des gegenwärtigen Standes der Schulfrage erstattete der Bundesobmann Herr Oberlehrer Katschinka namens des Ausschusses Bericht. In einfacher Weise legte der Berichterstatter dar, dass die zur Annahme vorgeschlagene Resolution nichts anderes ausspreche, als dass sich die deutsch-österreichische Lehrerschaft zu den Grundsätzen des Reichsvolksschulgesetzes bekenne und dass dies gegenüber den in der bekannten Erklärung der Bischöfe in der Commission des Herrenhauses aufgestellten Forderungen ausgesprochen werde. Nach kurzer Begründung wurde die Resolution von der Versammlung einstimmig angenommen.

Herr J. W. Holczabek aus Wien führte das Referat über die Frage: „Trägt die Schule an der Verwahrlosung eines Theiles der Jugend Schuld?“ Der Referent führte in seinen Darlegungen aus, dass die Verwahrlosung eines Theiles der Jugend keineswegs eine neue Erscheinung, kein charakterisirendes Zeichen unserer Zeit sei; eine verwahrloste Jugend habe es allezeit gegeben, auch zur Zeit der Concordatsschule. Mit der Zu- oder Abnahme des materiellen Elendes der Massen steigt und fällt dieses Übel, welches die Schule allein zu bekämpfen nicht in der Lage sei. Darum müssen die Gemeinde, das Land und der Staat, die Lehrerschaft und die Schulbehörden zusammenwirken, um Ersprießliches in dieser Beziehung zu leisten. Der Berichterstatter legte zum Schlusse seiner mit großem Beifalle aufgenommenen Rede die folgenden Thesen vor:

1. Die Verwahrlosung eines Theiles der Jugend ist nicht ein besonderes Zeichen unserer Zeit, sondern es hat verwahrloste Kinder jederzeit in Stadt und Land gegeben.

2. Die Verwahrlosung der Jugend wächst im allgemeinen in dem Maße, als das materielle Elend der Massen zunimmt. Im besonderen wurzelt die Verwahrlosung wesentlich theils im Leichtsinne, theils im Unverstande des betreffenden Theiles der Jugend, sowie der Eltern oder Pfleger desselben, und es wird die Ausbreitung des Übels insbesondere durch das Dulden sittlich ver-

wahrloster Kinder unter den übrigen noch unverdorbenen nicht unerheblich begünstigt.

3. Um der Verwahrlosung der Jugend entgegenzuwirken, müssen sowol die Gemeinde wie das Land und der Staat thätig eingreifen:

a) die Gemeinde, indem sie für die Erziehung verlassener oder der Verwahrlosung entgegengehender Kinder sorgt;

b) das Land, indem es die bestehenden und ihrem Zwecke entsprechenden Besserungsanstalten materiell und moralisch unterstützt und indem es selbst nach Bedarf öffentliche Erziehungsanstalten für verlassene oder für nachgewiesen bereits sittlich verdorbene Kinder sowie Zwangsarbeitsanstalten für die der Schule entwachsene Jugend beiderlei Geschlechtes errichtet;

c) der Staat, indem er das Verbot der Fabriksarbeit der Kinder bis zu deren vollendetem 14. Lebensjahre grundsätzlich und ausnahmslos aufrecht erhält, und indem er durch die Schule und seine Schulbehörden, also den Orts-, Bezirks- und Landesschulrath, der Verwahrlosung der Jugend planmäßig entgegenwirkt:

1. durch die Schule, indem diese bei aller Rücksichtnahme auf den Unterricht vorzugsweise in der Erziehung der Jugend eine ihrer Hauptaufgaben erblickt und indem der Religionsunterricht ebenso wie der Unterricht in allen anderen hiezu besonders geeigneten Lehrgegenständen das innerste Gemüthsleben des Kindes erfasst und dieses dadurch wahrhaft bildet;

2. durch den Ortsschulrath, indem er die Gemeinde unterstützt oder gegebenenfalls ihre Thätigkeit im übertragenen Wirkungskreise zu übernehmen hat;

3. durch den Bezirkschulrath, der insbesondere für die Gründung und Erhaltung von Volkskindergärten für Kinder von 3 bis 6 Jahren zu sorgen hat;

4. durch den Landesschulrath, indem er die bereits bestehenden oder die neu errichteten Erziehungsanstalten für verlassene oder Besserungsanstalten für verwahrloste Kinder, sowie Knaben- oder Mädchenhorte im ganzen Lande nach einheitlichen Grundsätzen organisirt und durch seine Organe überwacht.

Nach kurzer Debatte einstimmig angenommen. „Volksschule."

Aus der Fachpresse.

339. Die deutschen Lehrervereinigungen und die Fortbildungsschule (O. Pache, Die Fortbildungsschule 1890, 9/10). Gegenwärtig verhältnismäßig nur ein kleiner Kreis tapferer Männer, zielbewusst für den Ausbau der nationalen Fortbildungsschule thätig. Wesentliche Verpflichtung aller Lehrervereinigungen — in Anbetracht der hohen sachlichen Wichtigkeit — bei ihren Mitgliedern ein lebhaftes Interesse für die Fortbildungsschule zu erwecken. Jede Lehrerconferenz, in deren Bereich sich Fortbildungsschulen befinden, soll für die Angelegenheiten der letzteren einen besonderen Ausschuss haben. Dieser hätte auch Handwerker, Kaufleute, Landwirte etc. als Mitglieder oder Gäste heranzuziehen.

340. Pädagogische Mahnworte (F. Frank, Päd. Rundschau 1890, VI). Mit viel Ernst und Wärme geschriebene, recht beherzigenswerte Aufsätze über:

Kleinkinderunterricht — Lehrer, besinne dich! — Festina lente! — Praktische Vorschläge für den Lehrplan. — Gute Worte: Der Lehrer muss die kleinen Kinder gleich als kleine Geister behandeln. Das ist eine der größten Aufgaben des Lehrers: die Schüler zur wahren Besinnung zu führen. Jahreslehrplan erst aufzustellen, wenn über den materiellen, geistigen und sittlichen Zustand der (neuen) Classe im reinen.

341. Fußpfade im Gebiete der Erziehungskunde (W. Walter, Päd. Zeit. 1890, 22). VI. Conflicte: Linie und Punkt in der Geometrie — in der Schreibstunde; der Himmel in der Kirchenlehre — in der Naturkunde; Grammatik, Logik, Stil, Poesie, Geschmack im Bibel- und Dogmenunterricht („Gesangbuch") — im deutschen Unterricht. „Wäre es vielleicht das beste, wenn die Kinder sich dieser Conflicte überhaupt nicht bewusst würden, d. h. wenn es der Lehrer verhindert, wenn er sie in süßen Schlaf lullt? Beruhigen wir uns damit, dass wir sagen: es wird schon einmal einer kommen, der sie aufweckt, wie weiland das Dornröschen! Nur möchte der Kuss so sanft nicht sein — und das Erwachen noch bei weitem weniger."

342. Das Resultat (R. Rissmann, Hessische Schulz. 1890, 19. 20) des Kampfes zwischen den Herbartianern und ihren Gegnern. — Die „formalen Stufen" sind nicht erst anerkannt worden, denn „so lange die Welt steht, hat niemand anders unterrichtet als nach den Formalstufen"; Widerstand nur gegen die Terminologie und gewisses Beiwerk Zillerscher Herkunft („Analyse" und Anwendung des vollständigen Schemas auch auf das kleinste unterrichtliche Pensum). Ebenso ist die „Concentrationsidee", die Verbindung des Verwandten, nicht lediglich der Herbartschen Schule zu verdanken. Die „Idee der Culturstufen aber ist der Sumpf, in welchem der Herbartianismus stecken geblieben." — „Dass der Traum der Jünger Herbarts, die Lehre ihres Meisters werde zur herrschenden Pädagogik werden, niemals in Erfüllung gehen könne, hat jeder Einsichtige vorausgesehen. Dennoch hat der Herbartianismus als Sauerteig gewirkt und eine segensreiche Gährung im pädagogischen Leben hervorgerufen."

343. Die Schulbildung der Stotterer (Schweiz. Lehrerzeit. 1890, 24). Handelt wesentlich von den persönlichen Pflichten des Volksschullehrers: äußerste Wachsamkeit und Aufopferungsfähigkeit von Anfang an (Entdeckung der Stotterer) — Privat- oder Nachhilfestunden neben dem Classenunterricht so früh als möglich (Aufsuchen der Symptome des Stotterns) — sorgsamste Pflege des mündlichen Gedankenausdrucks überhaupt (zugleich das beste Mittel, Rückfälle und Nachahmung oder Ansteckung zu verhüten). — Bezugnahme auf die Untersuchungen des Berliner Arztes Gutzmann (u. a. auf seine Schrift: Die Verhütung und Bekämpfung des Stotterns in der Schule, Leipzig 1889).

344. Die Recrutenprüfungen (K. Hauser, Schweiz. Lehrerzeitung 1890, 19—23). Verfasser gibt eine klare Übersicht über die geschichtliche Entwickelung dieser Prüfungen in der Schweiz und über ihre gegenwärtige Einrichtung. Letztere zu vervollkommnen, im besonderen eine gerechte Beurtheilung sowol der Prüflinge als der Schulen, aus denen sie hervorgegangen, zu erzielen, ist das eidgenössische statistische Bureau unausgesetzt bemüht. Ihre Zweckmäßigkeit wird auch von militärischem Standpunkte aus anerkannt. — Vergleichende Blicke auf Belgien, Frankreich, Italien, Deutschland.

345. Eigenthümliche Beschlüsse und Maßregeln über die Stellung des deutschen Unterrichtes in den höheren Schulen (L. Viereck,

Zeitschr. f. d. deutsch. Unterr. 1890, III). Württembergische Regierung 1883 bezüglich der Gymnasien: eine ungenügende Leistung im deutschen Aufsatz (oder im Deutschen überhaupt?) soll die Ertheilung des Reifezeugnisses künftig nicht ausschließen. — Directorenversammlung der Provinz Hannover 1888: Deutsch als Hauptfach erst von Obersecunda an! — Deutsche Stunden im Gymnasium nach den (preußischen?) Lehrplänen von 1816: 40 — 1837: 22 — 1856: 20 — 1882: 21 (eine ganze Stunde mehr! Latein und Griechisch zusammen 117 Stunden!!).

346. Die Pflege des Formensinnes (M. Hofmann, Schule und Haus 1890, VI). „Wie in der menschlichen Entwickelung das Sehen dem Denken vorausgeht, so muss in der Erziehung das Sehen und Ersehen der schönen Formen dem Fassen und Erfassen der schönen Gedanken vorhergehen. Man lasse die Kinder weniger musiziren, dafür jedoch mehr zeichnen und malen. Nur die Fähigkeit, aus den Gestalten und Formen der Umgebung das Schöne und Wolgefällige mit Genuss herauszufinden und zu würdigen, soll im Kinde geweckt werden.“

347. Betrachtungen über das Zählen (W. Tanck, Päd. Reform 1890, 14—17): philosophische, historische, psychologische, didaktische. — Zählen ist ein Fortschreiten an den zu zählenden Gegenständen nach Maßgabe einer bekannten festen Reihe. Wo die Zahlauffassung über 4 hinausgeht, ist die Stufe des Zählens erklommen. — Fäden der Zahlentwickelung beim Kinde klarzulegen (durch möglichst viele Einzelbeobachtungen) noch Aufgabe der Zukunft. — Finger die denkbar beste Rechenmaschine.

348. Moderne Verirrungen auf dem Gebiete des Turnunterrichtes (Allg. Deutsche Lehrerzeit. 1890, 21. 22). Eine der besten „Preisarbeiten“ dieses Jahres. — Vom „Turnmonopol“ der Turnlehrerbildungsanstalten und seinen Auswüchsen, besonders gefördert durch die Schulbehörden größerer Städte — vom „Turnhallencultus“ (Geldverschwendung, Turnen im Freien verkümmert, das Streben nach fleißiger Be- und Ausnutzung der „schönen“ Hallen von gesundheitsschädlichen Folgen für die Schüler: Staub) — vom „Turndrill“ („höhere“ Leistungen, Schaustellungen — das Schulturnen hat nicht auf den Militärdienst vorzubereiten). Im ganzen: Der bekannte Turnerspruch passt nicht auf das gegenwärtige Schulturnen (in größeren Städten).

349. Zur Reform unserer Fachpresse (E. Haufe, Freie Schulzeitung 1888/90, 31). Wesentlich Kritik, und eine Kritik, die auf viele pädagogische Zeitungen passt. (Eine große Zahl bringt monatelang nichts Beachtenswertes — davon weiß der Berichterstatter des „Pædagogium“ ein Lied zu singen! Immerhin ist ausdrücklich zu betonen: es wird im ganzen viel Gutes geschrieben, nur — hilft es wenig, weil es allüberall an Thatkraft mangelt.) Hauptheilmittel der gegenwärtigen Mängel und Gebresten nach Haufe's Überzeugung: Unabhängigkeit; d. h. die Presse nicht Eigenthum des Buchhändlers, sondern der Lehrerschaft. — Ähnlichen Inhalts ein Artikel in der Schles. Schulzeitung“ (1890, 19). (Verf. rechnet für den pädagogischen Schriftsteller auf 20 Mark Honorar 30 Arbeitsstunden — richtiger wäre 60 oder 100 Stunden!)

350. Samuel Heinicke (J. Heidsiek, Schles. Schulz. 1890, 20). Lebensgang, Eigenart und reformatorische Thätigkeit (unter besonderer Hervorhebung der heldenhaften Streitbarkeit) übersichtlich dargestellt und genügend gewür-

digt. — Über den Taubstummenunterricht vor Heinicke. Dessen Vorfahr und Gewährsmann: der Schweizer Arzt Amman in Amsterdam.

351. Darwin und die Pädagogik (B. Freund, Päd. Rundschau 1890, VII). „Darwins Theorie darf zur Grundlage der Schule gemacht werden. Darwin zeigt die Welt am besten als Einheit. Wenn sie Gott so geschaffen zur Einheit, bleiben wir bei der Einheit: sie zu erkennen ist ein wichtiger Gottesdienst. Der Ausbau der Lehrgegenstände znm Organismus findet in Darwins Entwickelungstheorie den günstigsten Boden. Indem die Natur und die Menschheit in ihrem Werdeprocess, in ihrer Weltarbeit, also die Organisation der Welt in ihrem Nach- und Miteinander das Lehrplansystem der Schule ordnen, stehen die Lehren des religiös-sittlichen Unterrichtes mit denen der Naturwissenschaft und Geschichte in organischem Zusammenhang.“ — Versuch, die Pädagogik auf den Darwinismus zu gründen: „Die natürliche Erziehung“ von E. Haufe (Meran, 1889).

352. Was ist philosophische Pädagogik? (Allg. Deutsche Lehrerz. 1890, 17. 18). Eine Wissenschaft, die ihr kritisch gesichtetes Material mit anderen Wissensgebieten in Verbindung bringt, an den logischen, ethischen und ästhetischen Ideen misst und hiedurch Theil hat an der Gestaltung einer allgemeinen und denknothwendigen Weltanschauung — eine Kunst, deren Zweck die Darstellung logischer, ethischer und ästhetischer Ideen im menschlichen Bewusstsein ist. (Wichtigkeit der „Methodenlehre“.) — Mit Erörterung der Begriffe: Wissenschaft, Philosophie, empirische Pädagogik.)

353. Der Stillstand der Schulpädagogik und seine Ursachen (Päd. Zeitung 1890, 19). Hauptursache: Jeder Individualismus aus den Schulen verschwunden, dafür militärischer Gleichschritt. Nothwendige Forderungen: Lehrplan von der staatlichen Oberbehörde und von praktischen Pädagogen nebst localen Schulbehörden aufzustellen. Für den Lehrer: Freiheit und Selbstständigkeit in der methodischen Gestaltung des Stoffes.

354. Gegenwart und Schule (J. Koschmieder, schles. Schulz. 1890, 22). Unter den Mängeln der gegenwärtig üblichen Lehrarbeit wird mit Recht die elende Fragerei gegeißelt: „Die übermäßige Anwendung der Frage erinnert an das bekannte Verfahren bei einer Pumpe, die kein Wasser geben will. Motto der Fragfanatiker: gut gefragt, gut erzogen. Wir sind neugierig, ob sie nicht mit dem Mittel der Frage die socialen Schäden werden beseitigen wollen. — Der Kern und die Hülle dieser Pädagogik besteht in der Gliederung, Beschreibung und Beispielsammlung der Fragarten. Die Fragenpädagogik ist der Todfeind jener Wärme, die von Herzen kommt und zu Herzen geht und das beste Teil des Unterrichtes bildet.

355. Ein wunder Punkt am Schulorganismus (Päd. Reform 1890, 19). Verfasser bezeichnet eine mangelhaft gehandhabte Versetzungspraxis als den größten Krebsschaden am Gesammtorganismus der Schule (im engeren Sinne) und wünscht nicht besondere Schulen, nur besondere Classen für die Schwachen und Zurückgebliebenen. Für die Arbeit an solchen sucht er den Lehrer mit warmen Worten zu gewinnen. Die Classe für Schwachbegabte sei „eine wahre Fundgrube für den Psychologen, eine Fundgrube erneuter Schaffensfreudigkeit“.

356. Ist unser Lehrplan der Grundclasse reformbedürftig? (J. Groppler, Päd. Zeitung 1890, 27. 28). Von dem Brauche, die unterste

Classe den jüngsten Lehrkräften zu übertragen, ist abzugehen. Der Unterricht der beiden ersten Jahrgänge ist in eine Hand zu legen, damit sein Schwerpunkt ins zweite Schuljahr verlegt werden kann (besonders im Interesse der Eingewöhnung und ruhigen Entwickelung). — Verfasser geht auf die Berliner Verhältnisse näher ein.

357. Vielfächerei und Concentrationsbetrebungen (G. Stucki, Schweiz. Lehrerzeitung 1890, 25—28). Innerhalb der letzteren fünf Richtungen: Abrüstung — Behandlung der verschiedenen Fächer nacheinander (welche „Pädagogen" der Gegenwart vertreten diese Richtung?) — scheinbare Vereinigung der großen Fächerzahl in wenige Gruppen — ein Fach als Mittelpunkt — „Concentrationsidee" der Zillerschen Schule. Alle diese Richtungen seien verkehrt. „Der Lehrer sei die oberste (und einzige?) Concentration in der Erziehungsschule."

358. Unterrichte lückenlos! (E. Henze, Deutsche Schulzeit. 1890, 22). „Der Maßstab des lückenlosen Fortschrittes liegt vielmehr im geistigen Wachsthum des Zöglings als in der objectiven Reihenfolge der Gegenstände, obwol auch durch diese, durch die Steigerung der Aufgabe jenes Wachsthum selbst wieder bedingt ist." — Nachweis, wie sich jener Grundsatz in der Geschichte der Pädagogik herausgebildet hat.

359. Über den Unterricht in der Muttersprache (H. Sommert, Päd. Rundschau 1890, VI. VII). Verfasser dieser vortrefflichen Arbeit ist Schüler Hildebrands; Beweise: die Muttersprache ist als das den gesammten Unterricht durchdringende und beherrschende Erziehungsmittel aufzufassen, und zwar für alle Schulstufen und Schularten. Die Lehrer müssen die Mundart und den Stammcharakter der Schüler genau kennen. Das Hauptgewicht ist auf das gesprochene, nicht auf das geschriebene Wort zu legen, die übermäßige Betonung der Leseübungen vor den Sprechübungen schädlich. Die Ursprünglichkeit, Natürlichkeit, Geradheit der Volkssprache ist hinüberzuretten in die Schriftsprache. — Die Grammatik wird nur dort zu Hilfe gerufen, wo sie unmittelbar gute Dienste leisten kann.

360. Der Brief (R. Dietrich, Schule und Haus 1890, VII). Tritt für naturgemäßes Briefschreiben (dem eigentlichen Zwecke des Briefes entsprechend) ein. Von den Verstößen gegen die Wahrhaftigkeit („Anrede", „Einleitung", „Schluss"). Die Eltern vornehmlich sollen die Jugend (natürliche, wirkliche, ernste) Briefe schreiben lehren — wenn es Zeit ist. — Der geschäftliche Briefwechsel ist etlicher Formen und Formeln wegen in der Ergänzungs- oder Fortbildungsschule zu üben; die eigentliche Kinderschule bringt den brieflichen Verkehr überhaupt nur in einer heimatkundlichen Unterredung über die Post auf die Tagesordnung.

361. Über die Beziehungen zwischen der Erd- und Menschenkunde III. (F. Reuß, Repert. d. Päd. 1889/90, VII). Schlusswort: „Wir glauben die Aufmerksamkeit auf drei wichtige Wahrheiten gelenkt zu haben: dass nämlich erstens die Erdkunde einer der erhabensten Zweige der Naturwissenschaft; dass zweitens die Menschenkunde zugleich Natur- und Idealwissenschaft ist; dass drittens beide Wissenschaften zu den vorzüglichsten Trägern der modernen Bildung gehören." — „Natürliches Endziel" für Thaten und Schicksale der Völker: „Bewohnung und Beherrschung der ganzen Erde, sodann (nachher?) höchste Sittlichkeit und höchstes Glück."

Literatur.

Karl Richter, Adolf Diesterweg. Nach seinem Leben und Wirken zur Jubelfeier seines hundertjährigen Geburtstages dargestellt. 260 S. 3 Mk. = 1,50 fl. Wien 1890, Pichler.

Wir erhalten hier ein treues und in allem wesentlichen erschöpfendes Bild von dem Lebenslaufe, dem Wirken und dem Verdienste des großen Pädagogen, dem in diesen Tagen von allen strebsamen Lehrern Deutschlands aufs neue gehuldigt wird. Es wäre überflüssig, dieses Buch, in welchem sich das hervorragende Talent des altbewährten Verfassers abermals im besten Lichte zeigt, im einzelnen zu beleuchten und zu rühmen; wer es liest, wird finden: das Werk lobt den Meister.

Pädagogisches Jahrbuch 1889. Der Pädagogischen Jahrbücher zwölfter Band. Herausgegeben von der Wiener Pädagogischen Gesellschaft. Redigirt von M. Zens. 182 S. Wien 1890, Manz.

Dieses Jahrbuch eines der angesehensten pädagogischen Vereine hat sich schon längst einen ehrenvollen Ruf erworben, weshalb wir uns hier darauf beschränken, den Inhalt des vorliegenden Bandes in Kürze anzuführen. Es bringt acht Vorträge und Abhandlungen unter folgenden Titeln: Das österreichische Volksschulwesen unter Kaiser Franz Josef I. (Hannak); Bilder aus der österreichischen Schulgeschichte längst vergangener Zeit (Tomberger); Rede zur Pestalozzifeier (Siegert); Der Geschichtsunterricht, ein Mittel zur sittlichen Bildung der Jugend (Kraft); die concentrische Methode an der Bürgerschule im Lichte der Schulpraxis (Simon); Über ein neues Lehrmittel für den Unterricht im perspectivischen Zeichnen (Hofer); Über die Erziehung zum Gehorsam und ihre Grenzen (Mohaupt); Heilpädagogische Bestrebungen, blinde und geistig abnorme Kinder (Heller). Sehr wertvoll sind auch die hierauf folgenden Thesen zu 62 pädagogischen Themen, als Ergebnisse von Berathungen in Lehrerconferenzen; den Schluss bildet eine interessante Übersicht des pädagogischen Vereinswesens in Österreich-Ungarn.

Otto Ernst, Offenes Visier! Gesammelte Essays aus Literatur, Pädagogik und öffentlichem Leben. 280 S. Hamburg 1890, Konrad Kloß.

Ein Sammelwerk, welches aber durchaus den einheitlichen, klaren und freien Geist des gleichen Verfassers zeigt, wie verschiedenartig auch die beleuchteten Themata sind. Dieselben lauten: Glauben und Wissen; Religion oder Literatur als Centrum des Volksschulunterrichtes? Der Lehrer und die Literatur; Ein Parasit der Seele (Ehrgeiz und sein Gefolge); Constante Majoritäten; Eine Phrase der Geistig-Armen; Das Elend der modernen Lyrik; Der literarische Dilettantismus und seine Bekämpfung; Poetische Anschaulichkeit; Literarische Allotria; Die moderne Literaturspaltung und Zola; Die Geschlechtsliebe und ihre literarische Bedeutung; Lessing's „Nathan“ und das ästhetische Phrasenthum; Die Charaktere in Goethe's „Egmont“; Der Hamerlingsche „Ahasver“ und sein Ideengehalt. — Wie man hieraus ersieht, erstreckt sich der Inhalt nicht blos auf Pädagogik im engeren Sinne, sondern auch auf Politik und überwiegend auf die schöne Literatur. Indessen bringt es nichts, das außer Beziehung stünde zu den Bildungs- und Culturfragen überhaupt und der Gegen-

wart besonders, nichts also, was einem **ganzen** Pädagogen fremd bleiben darf. Für beschränkte und ängstliche Schablonenmenschen, welche gern in den ihnen angewiesenen Geleisen bleiben wollen, passt das Buch allerdings nicht; für solche ist es zu aufregend, zu kühn, zu gedankenschwer, zu revolutionär. Für gute Köpfe aber und freie Charaktere ist es eine Quelle wahren Genusses und eine Fundstätte der fruchtbarsten Gedanken. Dem Gehalte entspricht in würdigster Weise die Form: der Stil des Buches ist ebenso frisch und treffend, wie correct und feinfühlig, geradezu musterhaft.

J. Pawlecki, Ausführlicher Informator über das Volksschulwesen von Altona-Ottensen, Berlin, Bremen, Breslau, Chemnitz, Danzig, Dresden, Düsseldorf, Elberfeld, Frankfurt a/M., Hamburg, Hannover, Köln, Königsberg i/Pr., Leipzig, Magdeburg, München, Nürnberg, Stettin, Stuttgart. Nebst einem Anhange über die Gehaltsverhältnisse der Volksschullehrer in 600 größeren Städten Alldeutschlands. Zweite vermehrte Auflage. 291 S. Langensalza 1890, Schulbuchhandlung.

Das Buch ist vorzugsweise für solche Lehrer bestimmt, welche die Absicht haben, sich um eine Stelle im Volksschuldienste einer größeren deutschen Stadt zu bewerben und gibt ihnen die zu diesem Behufe gewünschten Auskünfte. Dieselben beziehen sich auf die Einwohnerzahl, auf die ortsübliche Art der Meldung (Bewerbung) um den Schuldienst, die Modalitäten der Anstellung, auf die Gehaltsverhältnisse, die Pensionirung, die Versorgung der Witwen und Waisen, auf das Lehrer-Vereinswesen, auf die Preise der Wohnungen, Lebensmittel und sonstigen Bedürfnisse in den angeführten Städten. Das Buch muss als ein sehr schätzenswerter praktischer Rathgeber bezeichnet werden, und seine Auskünfte sind selbst für solche Lehrer interessant, welche nicht den eigentlichen Zweck desselben im Auge haben. Es verdient, durch allseitige Unterstützung von Seiten der Lehrerschaft immer mehr vervollkommnet zu werden.

Das Absehen der Schwerhörigen. Leitfaden zur Erlernung der Kunst, das Gesprochene vom Munde abzusehen. Nach den Grundsätzen seiner eigenen, den Bedürfnissen der Schwerhörigen angepassten Lehrmethode bearbeitet und herausgegeben von Julius Müller, Leiter der Unterrichts-Anstalt für Schwerhörige in Hamburg. Selbstverlag des Verfassers. Adresse: Hansaplatz 2.

Durch die Herausgabe des vorliegenden, ganz einzig in seiner Art dastehenden Werkes dürfte der Anstoß gegeben sein, dass nun auch in weit umfassenderem Maße als seither geschehen, den schlimmen Folgen der Schwerhörigkeit durch Erlernung der Absehfertigkeit energisch entgegengetreten werde. Durch den Gebrauch des Höhrrohres wurde das Übel für gewöhnlich immer mehr verschlimmert. Bei Aneignung der Kunst aber, das Gesprochene vom Munde abzusehen, wird das kranke Organ, das Ohr, entlastet, dafür aber das gesunde, das Auge, belastet. Das heißt in der That vernunftgemäß verfahren. Der Herr Verfasser, ein früherer Taubstummenlehrer, hat es sich zur Lebensaufgabe gemacht, Schwerhörigen diese Fertigkeit anzueignen; die erfolgreichen Resultate seiner längeren Erfahrung bietet derselbe in uneigennützigster Weise in vorstehendem Buche offen dar. Dasselbe zerfällt in einen theoretischen und einen praktischen Theil, welch letzterer aus 36 höchst instructiven, bis ins einzelne ausgearbeiteten Lectionen besteht, deren Anordnung nach der Absehschwierigkeit der Wörter vollzogen ist. Nicht nur der Taubstummenlehrer, sondern überhaupt jeder tüchtige Lehrer kann sich nun an der Hand dieser Schrift bei Fleiß, Ausdauer und genügendem Geschick in den Stand setzen, diesen Unterricht zu ertheilen. So ist hiermit die Vorbedingung für eine größere Verbreitung dieser Unterrichtsweise gegeben. Möchten recht viele Lehrer wie Leidende sich dieser Arbeit unterwerfen; es wird sich dann je länger desto mehr das Wort an dem Schwerhörigen bewahrheiten: Wol schwerhörig, aber nicht schwermüthig!

F. Sch.

Theodor Seemann, Allgemeine Götterlehre. Zum Gebrauch für höhere Lehranstalten, Kunstschulen, sowie zum Selbstunterrichte. Mit zahlreichen Abbildungen. 208 S. Hannover 1890, Karl Manz. 3 Mk.

Das Werk beschränkt sich nicht auf die Mythologie der Griechen und Römer (welche allerdings, wie natürlich, den größten Raum einnimmt), sondern umfasst auch die Götterlehren der übrigen Culturvölker: der Ägypter, Semiten, Perser, Inder, Chinesen und Japanesen, Mexikaner und Peruaner, sowie namentlich auch der Germanen; in einem Anhange kommen selbst die religiösen Anschauungen der halbwilden heidnischen Völker zur Darstellung, so dass sich schließlich ein Gesammtbild der Entwickelung des Gottgedankens in der Menschheit ergibt. Ein beigefügtes Sachregister dient zur Erleichterung des Nachschlagens. Zahlreiche Abbildungen veranschaulichen den frisch und correct geschriebenen Text.

M. Asmus, Cours abrégé de la littérature française depuis son origine jusqu'à nos jours. Ouvrage rédigé d'après Bougeault, Paris, Albert, Demogeot. Troisième édition, revue et complétée. 165 S. Leipzig 1890. F. A. Brockhaus. 1,80 Mk.

Das Buch hält die glückliche Mitte zwischen gelehrter Gründlichkeit und dilettantischer Oberflächlichkeit, indem es in großen Zügen eine anschauliche Skizze der wichtigsten Epochen und Haupterscheinnngen der französischen Literatur von den ältesten Zeiten bis zur Gegenwart entwirft. Es hütet sich gleichsehr vor Überladung mit nebensächlichen Notizen, wie vor vagen Allgemeinheiten und phrasenhaften Raisonnements, bietet vielmehr in einem klaren, abgerundeten und wol zusammenhängenden Vortrage alle jene literarhistorischen Aufschlüsse, welche geeignet sind, für die Lectüre französischer Schriftsteller zu interessiren und sie zu erleichtern. Ein recht empfehlenswertes Buch.

Geschichte der römischen Kaiserzeit von Victor Duruy. Aus dem Französischen übersetzt von G. Hertzberg. Fünfter Band. Leipzig, Schmidt & Günther.

Mit dem vorliegenden fünften Band (Lief. 86—106) schließt das bedeutende Werk ab. Die dargestellte Epoche ist die Geschichte des römischen Reiches im IV. Jahrhundert (306—395), eine Periode, in der insbesondere für die eigenthümliche Entwickelung der mittelalterlich-christlichen Kirche der Grundstein gelegt worden ist. Dementsprechend ist neben der politischen und Kriegsgeschichte das Hauptgewicht auf die Klarstellung der kirchlichen Verhältnisse gelegt und die Zeit Constantins, Julians und Theodosius „des Großen" am ausführlichsten behandelt. Es war keine leichte Aufgabe, einem Laienpublicum die zahllosen, den Anschauungen unserer Zeit so ganz und gar fern liegenden theologischen Streitfragen so darzustellen, dass selbst die ausführliche Behandlung nicht ermüdet, ja im Gegentheil ins Detail gehende Interesse einflößt. Dies ist Duruy vollauf gelungen. Die Darstellung des Eindringens des Christenthums in alle Verhältnisse des Staates, des siegreichen Kampfes mit dem erschlafften Heidenthum, dem selbst ein Julianus keine Widerstandsfähigkeit mehr einhauchen konnte, die Schilderung, wie die christliche Weltanschauung den antiken Geist allmählich verdrängte und eine neue Kunstepoche begründete, wie die Kirche seit dem Concil zu Nicäa sich neben und bald über den Staat stellte und so eine neue Zeit, das Mittelalter, herausbildete, ist fasslich, klar, sachgemäß, rationell, so dass man dem Verfasser mit gespanntester Aufmerksamkeit folgt. Nicht wenig tragen dazu bei die in reicher Zahl herangezogenen Citate aus den Quellenschriften (Kirchenvätern und heidnischen Autoren) in den Fußnoten, die so anschaulich wirken, wie die nicht minder zahlreichen Text-Illustrationen (keine Phantasiebilder): Münzen, Mosaiken, geschnittene Steine, Diptychen, Statuetten, Sarkophage, Ruinen und deren Restaurationen etc. Ein Sach- und Namenregister über die fünf Bände und ein Illustrationsverzeichniss V S. 615—644 erleichtern den Gebrauch und die raschere Orientirung. Der Referent, der das Werk wiederholt gelesen, glaubt nicht zu viel zu sagen, wenn er bemerkt, dass selten ein Buch erscheint, in

dem die Forschungen der Gelehrten in so anmuthiger Form niedergelegt sind, wie es hier im Duruy'schen Werke geschehen ist. Dem Lehrer der Geschichte, der Religion und der Kunstgeschichte, wie jedem, der sich über eine der folgenschwersten Epochen des Menschengeschlechtes aufklären will, unter deren Einwirkung unser gesammtes Denken und Fühlen noch stehen, den meisten freilich unbewusst, empfehlen wir die fünf Bände der römischen Kaiserzeit zur Lectüre und ihre 200 Illustrationen zur eingehenden Betrachtung. W.

Jänicke, Lehrbuch der Geschichte für die oberen Classen höherer Lehranstalten. Zwei Theile. Breslau 1890, Trewendt.

Dem Buche wird man zweierlei nachrühmen müssen: Klarheit und gute Stilisirung was die Form, und, was den Inhalt betrifft, stete Rücksichtnahme auf die Ergebnisse der Forschung. Viel Krimskrams, der in Form interessanter Anekdoten, Aussprüche u. dgl. in anderen Lehrbüchern der Geschichte noch immer der Jugend mit behaglicher Breite mitgetheilt wird, trotzdem das Ganze als unhistorisch längst widerlegt ist, ist auf diese Weise in das Buch Jänicke's nicht gekommen. Wie genau der Autor mit dem Stande der Forschung vertraut ist, sieht man am deutlichsten und öftesten aus seiner Darstellung der römischen Geschichte. Die Geschichte der classischen Völker sowie der Deutschen und die innere oder Culturgeschichte hat er in den Vordergrund gestellt und pragmatisch behandelt. Illustrationen zur Culturgeschichte, wie sie z. B. Gindely oder Junge u. a. bieten, sind dem Buche leider nicht beigefügt; dadurch wird das Verständnis besonders mancher Abschnitte des I. Theiles sehr erschwert, z. B. das Capitel über griechische Plastik. Auf Seemanns Bilderbogen hätte da wenigstens verwiesen werden sollen. W.

Dorenwell, Der deutsche Aufsatz in den unteren und mittleren Classen höherer Lehranstalten, sowie in Mittel- und Bürgerschulen. I. Theil. Zweite Aufl. Hannover, Karl Meyer (Gustav Prior), 1890. 8°. 304 S. Preis: 3 Mk. 50 Pf.

Dieses Hilfsbuch enthält, geordnet nach zwei Stufen, 275 Aufsätze, deren Stoff zum Zwecke der Reproduction Fabeln, Sagen des classischen Alterthums und der deutschen Heldenzeit, sowie der Geschichte und Schwänken entlehnt ist und die theils als Erzählungen, theils als Beschreibungen (im Anhang auch einige in Briefform) gehalten sind. Mehreres ist an dem Buche zu loben: die Darstellung, was den Satzbau betrifft, sowie der Inhalt, ist der Altersstufe angemessen und der Umfang jeder Arbeit hält das richtige Maß ein; der Inhalt jeder lässt sich darum leicht übersehen, prägt sich bald ein und die Nachbildung muthet dem Schüler nicht zu viel Arbeitsdauer zu. Dem Lehrer ist durch das Buch jedesfalls ein Dienst erwiesen, weil er genug Stoffe zur bequemen Auswahl vorgelegt erhält; der jüngere Lehrer wird das Buch außerdem mit Nutzen gebrauchen, weil es ihm Winke gibt, wie er Aufsatzübungen betreiben muss. Auch da loben wir den Inhalt des Gebotenen — es sind Beobachtungen eines denkenden Lehrers, wie er sie an einem großen Schülermaterial gemacht hat — und die Form. Nichts unangenehmer, als wenn pädagogische Rathschläge breitspurig mit der sattsam bekannten Geschwätzigkeit mitgetheilt werden. Das ist hier durchaus nicht der Fall. Eines möchten wir aber doch Dorenwell empfehlen, dass er nämlich bei einer neuen Auflage die geschichtlichen Aufsätze einer genauen Durchsicht unterzieht und alles beseitigt, was mit der beglaubigten Geschichte im Widerspruch steht. (Vergl. z. B. das Lesestück: Nero.) W.

Gräve, Präparationen zur Behandlung deutscher Musterstücke in der Volksschule. Mittelstufe (III. u. IV. Schuljahr) Preis 1 Mk. 20 Pf. Oberstufe: I. Theil (V. u. VI. Schuljahr) Preis 1 Mk. 60 Pf. II. Theil: (VII. u. VIII. Schuljahr) Preis 3 Mk. Supplement: Lebensbilder deutscher Dichter (Preis 1 Mk. 20 Pf.) Bielefeld und Leipzig, Velhagen & Klasing.

Das Buch ist nach dem bekannten Herbart-Ziller'schen Verfahren (Vorbereitung, Darbietung, Vergleichung, Zusammenfassung, Anwendung) bearbeitet und schließt sich an das Lesebuch von Gabriel und Supprian an, kann aber auch

dort gebraucht werden, wo man sich an das genannte Schema nicht streng halten will, oder wo das genannte Lesebuch nicht im Gebrauche steht; denn die erläuterten Lesestücke finden sich beinahe sämmtlich auch in jedem anderen Lesebuch. Das Werk ist Anfängern zu empfehlen und jedem, dem die Zeit mangelt, sich längere Zeit auf ein Stück vorzubereiten; beide finden hier bequem zusammengestellt, was sie einem Schüler der betreffenden Altersstufe an einem Lesestück erläutern müssen, der erstere außerdem, wie er erläutern muss und wie er das Gelesene für die Ausbildung der sprachlichen Fertigkeit seiner Zöglinge verwerten kann. In dieser Hinsicht kann er das Buch mit Erfolg benützen, gerade so wie die „Lebensbilder", die ihm zeigen, wie er eine Biographie eines Dichters vor Kindern behandeln muss; Kriebitzsch in seiner „Vorschule der Literaturgeschichte" (die Gräve unter den Hilfsbüchern S. 106 nicht nennt) hat in derselben Weise gelehrt. Unter den zahlreichen Aufgaben, die sich an die Lesestücke anschließen, gefallen uns nur zwei Arten nicht, weil sie nicht gelingen oder nicht gut gelingen können. Die eine Art ist die: der Schüler soll im Sinne, im Geiste eines anderen erzählen, also z. B. im Anschluss an Chamisso's „Die alte Waschfrau" eine Unterredung Chamisso's mit der Waschfrau, in welchem letztere ihre Lebensschicksale erzählt, oder: Gedanken eines Försters beim Anblick alter Bäume (im Anschluss an Gribels Gedicht „Aus dem Walde"). Die zweite Art Aufgaben, die einem Schüler nicht gut oder gar nicht gelingen können, ist die: eine Schilderung zu liefern von Dingen und Erscheinungen, die er nicht gesehen, erlebt hat und zu deren Darstellung der Phantasie alle und jede Anhaltspunkte fehlen. Als solche Aufgaben nenne ich z. B. die S. 180 (der Oberstufe II) verlangten Nachbildungen der „Feuersbrunst" in der Schillerschen Glocke: Schilderung eines Grubenunglückes, eines Sturmes auf dem Meere, einer Überschwemmung. W.

Wrobel, Dr. E., Gymlehr. in Rostock: Übungsbuch zur Arithmetik und Algebra für höhere Lehranstalten. I. Theil. 291 S. 2 Mk. 60 Pf. Hierzu die Resultate 82 S. 1 Mk. Rostock, Werther, 1889.

Dieses Übungsbuch beschränkt sich nicht auf eine Sammlung von Aufgaben, sondern enthält auch die dazu nöthigen Formeln, Lehrsätze und Lösungs-Methoden nebst einer Anzahl einschlägiger Fragen. Es war dem Verfasser nicht nur darum zu thun, neue Aufgaben zu bieten, sondern er hat vorzüglich Wert darauf gelegt, in der didaktischen Anordnung einen Fortschritt zu suchen. Wir können seiner Bemerkung nur zustimmen, dass an Reichhaltigkeit die vorliegende Sammlung von keiner anderen übertroffen wird; auch müssen wir hinzufügen, dass dasselbe auch in Bezug der Stoffvertiefung gilt. Der Inhalt erstreckt sich auf den Lehrstoff bis Unter-Secunda, umfasst also die sieben Rechnungsarten, Proportionen und Gleichungen ersten Grades mit einer und mehreren Unbekannten; während der Übungsstoff für die übrigen Theile der Algebra einem zweiten demnächst zu veröffentlichenden Theile des Werkes vorbehalten ist. Wir glauben, es wird zur Kennzeichnung des Buches am dienlichsten sein, wenn wir bemerken, dass dasselbe der rühmlich bekannten Sammlung von Heis ebenbürtig zur Seite gestellt werden kann; so dass der Lehrer hiermit in die Lage gebracht ist, die eine oder die andere Sammlung abwechselnd oder gleichzeitig benützen zu können, indem dieselben nach Umfang und Stoffvertiefung nahe parallel laufen, mit dem Vorzuge für das neue Buch, dass dasselbe denn doch sehr viele neue Übungen bietet.

An Einzelheiten möchten wir hervorheben: Die Anführung einer Reihe von Brüchen, wobei sich Vertauschbarkeit von Grundzahl und Exponent ergibt (nach Heugel im Programm-Aufsatze des Gymnasiums zu Emmerich 1888). Bezüglich des Gebrauches der Klammern wäre zu erinnern, dass dieselben dienen, um irgend eine Rechnungsart anzuzeigen; allerdings treten sie zum erstenmale bei der Subtraction auf, gerade deshalb muss aber vermieden werden, dass der Schüler alle Klammern, welche ihm in Hinkunft begegnen, für Subtractions-Klammern halte.

Der Verfasser hat sich als ein sehr erfahrener Lehrer gezeigt, welcher die didaktische Anordnung des Stoffes meisterhaft versteht und sich auf der Höhe der wissenschaftlichen Entwickelung seines Gegenstandes befindet. Wir glauben

nicht zu viel zu sagen, wenn wir die Vermuthung aussprechen, dass dieses Buch sich alsbald einer großen Verbreitung erfreuen und mit den gebräuchlichen Sammlungen in erfolgreichen Wettbewerb eintreten wird. H. E.

Adam, W., Seminarlehrer in Neuruppin. **1500 Aufgaben aus der Buchstabenrechnung und Algebra mit vollständigen Berechnungen zum Selbstunterricht.** 2. verb. Aufl. 292 S. Gera, 1890, Hofmann. 4 Mk. 40 Pf.

Diese Sammlung enthält Aufgaben über die sieben Rechnungsarten, sodann über Gleichungen bis zum vierten und fünften Grade, nebst Diophantischen Gleichungen, über Progressionen, Kettenbrüche und Combinationslehre. Wie der Titel richtig angibt, ist diese Sammlung vermöge der vollständigen Ausrechnung der aufgestellten Aufgaben für den Selbstunterricht vollkommen geeignet; für den Schulunterricht kann sie wol nur Verwendung finden, wenn ein Schüler eine versäumte Partie nachzuholen hat. Der größte Theil des Inhaltes ist der Algebra zugewendet, während die Beispiele für die sieben Rechnungsarten nur etwa den sechsten Theil des Raumes einnehmen, besonders wenig Beispiele sind der Division zugemessen. Das Rechnen mit imaginären Zahlen geht ganz leer aus. Demnach ist eine erfolgreiche Verwendung dieses Lehrmittels besonders zu erwarten, wenn es sich darum handelt, zu erlernen, wie man gegebene Wortgleichungen in der mathematischen Zeichensprache ausdrückt, und für diese Verwendung vermögen wir es auch bestens zu empfehlen. H. E.

Bieler, Dr. Albert, Rector in Gräfenthal. **Raumlehre in Bürger- und Mittelschulen.** 96 Figuren im Text. 56 S. Jena, Mauke, 1890. 80 Pf.

Der Vorgang des Verfassers ist abweichend vom gewöhnlichen; er beginnt mit der Erklärung der Winkel, der Dreiecke, Vierecke und des Kreises und geht dann erst auf die Betrachtung der Körper über, dies macht zusammen 14 Seiten als einleitenden Theil, dann folgen Lehrsätze, namentlich über Congruenz und Flächengleichheit. Den Schluss machen vier Seiten über Körperberechnungen. — Jedenfalls kommt man dem Abstractionsvermögen der Schüler besser zu Hilfe, wenn man ihnen erst Körper vorlegt und ihnen an denselben die ebenen Gebilde weiset, als mit dem Vorgange des Verfassers, besonders wenn man so mangelhafte Figuren gebraucht, als seine 18. Was gesehen werden soll — nämlich die Gleichheit von Gegen- und Wechselwinkeln — ist nicht da; und was da ist — nämlich ungleiche Winkel — soll ja nicht gesehen werden.

Wir wollen nicht bestreiten, dass der Verfasser bei seinen Schülern ausgezeichnete Erfolge erzielt; die Ursache davon liegt aber gewiss nur in seiner persönlichen Lehrthätigkeit und nicht in seinem Lehrbuche; schon nicht wegen dessen außerordentlich gedrängter Kürze; wird doch die Ellipse auf einer halben Seite abgethan, da muss denn doch gesagt werden, dass dies für die zweit wichtigste Curve, welche der Schüler kennen lernt, außerordentlich wenig ist. H. E.

Verantwortl. Redacteur Dr. Friedrich Dittes. Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.





